

DESARROLLO DE INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE UNA PERSPECTIVA CULTURAL

POR: PILAR ANTONIETA VALENZUELA RAMÍREZ

Tesis de Título presentada a la Facultad de psicología de la Universidad del Desarrollo para optar al grado académico de Doctor en Ciencias del Desarrollo y Psicopatología.

DIRECTORA:

Dra. María Elisa Molina Pavez

CO-DIRECTORA:

Dra. Giuseppina Marsico

REVISORAS:

Dra. Jeanette Carola Pérez Ewert, Dra. Constanza Herrera Seda

Diciembre, 2023
SANTIAGO, CHILE

© Se autoriza la reproducción de esta obra en modalidad acceso abierto para fines académicos o de investigación, siempre que se incluya la referencia bibliográfica

“La reflexión, si es verdadera reflexión, conduce a la práctica. Por otro lado, si el momento es ya de la acción, ésta se hará praxis auténtica si el saber que de ella resulte se hace objeto de reflexión crítica”

Paulo Freire, Pedagogía del Oprimido
(1970/2021)

Dedico esta obra a mis hijas, Luna Luz y Aurora Paz,
maestras inigualables en lo terrenal y lo trascendental.

Y a mi esposo, Rubén,
compañero leal en la aventura de la vida.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a mi familia por ser una fuente de inspiración y fortaleza constante en este camino. En especial a mi esposo Rubén y a mi hija Luna, por todo lo que hemos aprendido como familia, como personas. Y por supuesto a mi Aurorita inmaterial por todo lo que nos ha enseñado y acompañado.

A mis profesoras María Elisa Molina y Pina Marsico, les agradezco y admiro profundamente por su incondicional apoyo intelectual y afectivo en esta “aventura del conocimiento”. Así como también por ser las mediadoras de un encuentro con la psicología cultural que revitalizó mi paso por la academia, llenándome de nuevos sentidos y posibilidades. A las profesoras revisoras Carola Pérez y Constanza Herrera, por su agudeza y rigor investigativo, junto a su generosidad al sumarse a este proyecto. Al cuerpo académico y administrativo del Doctorado en Ciencias del Desarrollo y Psicopatología, por todos sus conocimientos y, en especial, por su comprensión en los momentos más difíciles de mi trayecto. Agradezco también a Teresita Serrano, Decana de la Facultad de Psicología, por su aliento desde la decisión de realizar este doctorado y por estar presente desde su humanidad en todos los momentos cruciales de esta travesía.

Agradezco muy especialmente a todas, todos y todes quienes ocuparon el rol de participantes en el proceso de construcción de datos, por regalarme su tiempo, mostrarme su subjetividad y confiar en el buen uso de la información que me compartieron. Asimismo, agradezco y reconozco el invaluable aporte de Katalina Maldonado, ayudante de investigación, por su juicio crítico, curiosidad teórica, rigurosidad ética y habilidades investigativas puestas al servicio de la fase empírica de esta tesis.

Asimismo, agradezco a mis compañeras y compañeros de doctorado por crear y mantener un ambiente cálido y estimulante, propicio para el aprendizaje. En especial a las generaciones 2018 y 2019, por los momentos compartidos, por aceptarme en mis deambulaciones intelectuales y por la complicidad de ser estudiantes nuevamente.

También quiero agradecer a mis amigas, Anastassia Vivanco, Ana Luiza França Sá y Viviana Hojman, por interesarse en aprender, reflexionar y teorizar juntas desde distintas latitudes. Por soñar libremente con el mundo que queremos construir a partir de nuestras tesis y pesquisas. Y por supuesto, a mis queridas Ángela Pugin y Soledad Cartagena, junto a mi querido Fernando Arias, por cuidarme atenta y amorosamente durante todo este tiempo.

Finalmente, quisiera agradecer a la Dirección de Gestión y Desarrollo de los Académicos, por el sustantivo apoyo económico brindado durante todo el proceso doctoral.

8.2.	Para el objetivo específico 2	52
8.3.	Para el objetivo específico 3	53
9	Aspectos éticos	53
10	Criterios de rigor	55
	RESULTADOS	58
11	Objetivo específico 1	59
11.1.	Tema 1. Inclusión: dentro del borde	59
11.2.	Tema 2. No-inclusión: fuera del borde	64
11.3.	Tema 3. Inclusión <> no- Inclusión: zona de bordes	68
11.4	Tema 4. Artefactos institucionales reguladores de inclusión	70
11.5.	Síntesis de resultados objetivo específico 1	73
12	Objetivo específico 2	78
12.1.	Descripción del proceso de aprendizaje expansivo en el curso del LC	78
12.1.1.	Sesión 1	82
12.1.2.	Sesión 2	84
12.1.3.	Sesión 3	87
12.1.4.	Sesión 4	89
12.1.5.	Sesión 5	92
12.1.6.	Sesión 6	95
12.1.7.	Sesión 7	98
12.1.8.	Sesión 8	100
12.1.9.	Preparación sesión autónoma	103
12.1.10.	Sesión 9. Cierre	103
12.2.	Análisis de acciones de aprendizaje expansivo	106
12.3.	Análisis de manifestaciones discursivas de contradicciones	108
12.4.	Exploración de relaciones entre acciones de aprendizaje expansivo y manifestaciones discursivas de contradicciones	110
12.5.	Síntesis de resultados objetivo específico 2	111
13	Objetivo específico 3	112
13.1.	Principio de doble estimulación para el desarrollo de agencia transformativa	113
13.2	Principio de ascendencia de lo abstracto a lo concreto	120
13.3	Síntesis de resultados objetivo 3	130
	CONCLUSIONES	131
	BIBLIOGRAFÍA	142

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1.	Registro de cambio en la redacción de objetivos y preguntas.....	148
Anexo 2	Pautas de entrevista aproximación etnográfica	151
Anexo 3.	Planificación sesiones de LC	153
Anexo 4.	Acuerdo de colaboración institucional anonimizado	176
Anexo 5.	Certificado de CEI-UDD	178
Anexo 6.	Protocolo de análisis de acciones de aprendizaje expansivo	180
Anexo 7.	Protocolo de análisis de manifestaciones discursivas de contradicciones	182
Anexo 8.	Protocolo de análisis semiótico	192
Anexo 9.	Formatos consentimiento informado	192
Anexo 10.	Compromiso de confidencialidad y no divulgación	195

LISTA FIGURAS

Figura 1.	Representación de la unidad de los opuestos y los sistemas complejos de significado	21
Figura 2.	Representación de la inclusión/exclusión como unidad de opuestos y sistemas complejos de significados	23
Figura 3.	Estructura del sistema de actividad	25
Figura 4.	Modelo de agencia transformativa por doble estimulación	29
Figura 5.	Ciclo de acciones de aprendizaje expansivo	30
Figura 6.	Esquema de análisis temático	50
Figura 7.	Síntesis de la estrategia analítica para el objetivo 1	52
Figura 8.	Temas y subtemas análisis entrevistas	59
Figura 9.	Conjunto triádico de opuestos de significado inclusión <> no inclusión	75
Figura 10.	Relación personas-institución mediada por artefactos de continuidad y ruptura	77

LISTA DE TABLAS

Tabla 1.	Población participante en la aproximación etnográfica	41
Tabla 2.	Participantes laboratorio de cambio	42
Tabla 3.	Síntesis descriptiva sesiones del LC	80
Tabla 4.	Proporción acciones de análisis expansivo	107
Tabla 5.	Proporción manifestaciones discursivas de contradicciones	109

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Proporción acciones de aprendizaje expansivo	108
Gráfico 2	Proporción manifestaciones discursivas de contradicciones	109
Gráfico 3	Patrón de cambio de acciones de modelamiento y expresiones de dilemas.....	110

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1.	Síntesis estrategia analítica	49
Cuadro 2.	Objetivo específico 1 con sus preguntas de investigación	58
Cuadro 3.	Objetivo específico 2 con sus preguntas de investigación	78
Cuadro 4.	Propuesta de norte 2	104
Cuadro 5	Síntesis del proceso de cambio LC	112
Cuadro 6	Objetivo específico 3 con sus preguntas de investigación	113
Cuadro 7a	Análisis micro-genético principio doble estimulación	114
Cuadro 7b	Análisis micro-genético principio doble estimulación	115
Cuadro 7c	Análisis micro-genético principio doble estimulación	116
Cuadro 7d	Análisis micro-genético principio doble estimulación	117
Cuadro 7e	Análisis micro-genético principio doble estimulación	118
Cuadro 7f	Análisis micro-genético principio doble estimulación	120
Cuadro 8a	Análisis micro-genético principio de lo abstracto a lo concreto	121
Cuadro 8b	Análisis micro-genético principio de lo abstracto a lo concreto	123
Cuadro 8c	Análisis micro-genético principio de lo abstracto a lo concreto	124
Cuadro 8d	Análisis micro-genético principio de lo abstracto a lo concreto	124
Cuadro 8e	Análisis micro-genético principio de lo abstracto a lo concreto	125
Cuadro 8f	Análisis micro-genético principio de lo abstracto a lo concreto	127
Cuadro 8g	Análisis micro-genético principio de lo abstracto a lo concreto	128
Cuadro 8h	Análisis micro-genético principio de lo abstracto a lo concreto	129

LISTA DE IMÁGENES

Imagen 1	Fotografías recursos simbólicos de ruptura	60
Imagen 2	Artefacto creado en la sesión 1 del LC ¿cómo es la inclusión en la IPP hoy?	84
Imagen 3	Material espejo 2	85
Imagen 4	Matriz de disturbios	88
Imagen 5.	Descripción estructural del SA	90
Imagen 6	Extracto de material espejo 5	92
Imagen 7	Matriz histórica	
Imagen 8	Extracto de material espejo 7	99
Imagen 9	ZDP colectiva definida	100
Imagen 10	Modelo mental de actividad futura	102
Imagen 11	Extracto láminas sesión de cierre	105

ABREVIATURAS

AAE = Acciones de Aprendizaje Expansivo

ADA = Alta Dirección Académica

IES = Instituciones de educación superior

LC = Laboratorio del Cambio

Ley SEP = Ley de Subvención Escolar Preferencial

LGBTI+Q = Lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales más Queer

MDC = Manifestaciones Discursivas de Contradicciones

ODS = Objetivos de Desarrollo Sostenible

PACE = Programa de Acceso a la Educación Superior

PAES = Prueba de Acceso a la Educación Superior

PCS = Psicología Cultural Semiótica

RESI = Red de Educación Superior Inclusiva

RESI_RM = Red de Educación Superior Inclusiva de la Región Metropolitana

SA = Sistema de actividad

SIMCE = Sistema de Medición de la Calidad de la Educación

TAHC = Teoría de la Actividad Histórica-Cultural

ZDPC = Zona de Desarrollo Próximo Colectivo

RESUMEN

La presente tesis se orientó a explicar cómo se desarrolla inclusión en las instituciones de educación superior en Chile. Para ello, se elaboró una comprensión teórica del fenómeno de inclusión en educación desde una perspectiva histórica-cultural del desarrollo humano. De acuerdo a este marco de referencia, la inclusión educativa fue tratada como signo y como objeto de actividad colectiva. Se llevó a cabo un estudio de caso cualitativo con un diseño de intervención formativa, el cual contempla una aproximación etnográfica y un laboratorio de cambio. Participó una institución de educación superior chilena, que ha destacado por implementar iniciativas en torno a la inclusión. Los resultados sugieren que la inclusión es vivida como un signo que regula experiencias y prácticas en torno a las diversidades dentro de la institución y que su desarrollo está movilizado por contradicciones sistémicas, que se viven en forma de conflictos y dilemas en torno a la manera en que se implementan acciones para favorecer la participación del estudiantado. Asimismo, los resultados indican que durante el laboratorio de cambio, se desplegó un proceso de aprendizaje expansivo que permitió transitar desde tensiones individuales hacia una zona de desarrollo próximo colectivo, que da intención y dirección al trabajo colectivo orientado hacia la inclusión dentro de la institución. Se concluye en torno a las condiciones que favorecen el tránsito desde lo individual a lo colectivo, a los nuevos conceptos o células germinales que catalizan dichas transformaciones y a las nuevas posibles formas de actividad futura que orientan y dan sentido a la actividad presente. Se discute sobre los puentes entre la psicología cultural semiótica y la teoría de la actividad histórica cultural en el campo de la inclusión educativa.

ABSTRACT

This thesis was aimed at explaining how inclusion is developed in higher education institutions in Chile. For this purpose, a theoretical understanding of the phenomenon of inclusion in education was elaborated from a historical-cultural perspective of human development. According to this frame of reference, educational inclusion was treated as a sign and as an object of collective activity. A qualitative case study was carried out with a formative intervention design, which contemplates an ethnographic approach and a laboratory of change. A Chilean higher education institution, which has stood out for implementing initiatives around inclusion, participated in the study. The results suggest that inclusion is experienced as a sign that regulates experiences and practices around diversities within the institution and that its development is mobilized by systemic contradictions, which are experienced in the form of conflicts and dilemmas around the way in which actions are implemented to favor student participation. Likewise, the results indicate that during the change laboratory, an expansive learning process unfolded, which allowed moving from individual tensions towards a collective zone of proximal development, which gives intention and direction to the collective work oriented towards inclusion within the institution. It is concluded around the conditions that favor the transit from the individual to the collective, the new concepts or germinal cells that catalyze such transformations and the new possible forms of future activity that orient and give sense to the present activity. The bridges between semiotic cultural psychology and cultural historical activity theory in the field of educational inclusion are discussed.

INTRODUCCIÓN

Inclusión, exclusión, derechos, son palabras obligadas en los actuales discursos, políticas, y acciones educativas inspiradas en la idea de abordar la diversidad de las personas en el sistema educativo. Una educación de calidad, equitativa e inclusiva, a lo largo de toda la vida, es el propósito que se ha asumido globalmente para el año 2030 como parte de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (UNESCO, 2015). Sin embargo, informes de UNESCO (2019) indican que, al mismo tiempo que los países avanzan en el acceso a la educación formal de la población, las desigualdades al interior aumentan. Las diferencias se explican por la localización geográfica, el género y el nivel socio económico. En otras palabras, a pesar de los compromisos mundiales sobre el derecho la educación, existen grupos históricamente excluidos de la educación formal.

La inclusión educativa es un proceso de transformación permanente de culturas, políticas y prácticas orientados a favorecer el acceso, la participación y los aprendizajes de todo el estudiantado, especialmente de los grupos marginados o en riesgo de serlo (Ainscow et al., 2006). Este proceso transformativo es también producto de un movimiento social y político que se orienta a contrarrestar las condiciones de desigualdad existentes en el sistema. Comenzó fuertemente situado en el nivel escolar, pero hoy en día tiene una importante presencia en educación superior.

En Chile, ha habido importantes avances en cuanto al acceso a la educación superior (Brunner, 2015), pero al mismo tiempo se han expresado problemáticas que tensionan al sistema en su conjunto y que desafían la promesa de una educación inclusiva, equitativa y de calidad a lo largo de la vida. De acuerdo a Lapierre et al. (2018), la masificación del acceso a las instituciones de educación superior (IES), no se tradujo en mayor equidad económica después del egreso. Asimismo, debido a los sistemas de ingreso y financiamiento, las IES se fueron especializando y segregando en función de grupos socio-económicos, existiendo mayor concentración de estudiantes provenientes de los quintiles con menores ingresos, en instituciones técnicas privadas, o en universidades menos selectivas. Por último, aquellos estudiantes que antes quedaban relegados de la educación superior y que ahora logran acceder a instituciones más selectivas – y por tanto de mayor prestigio o “calidad”- enfrentan importantes obstáculos académicos y sociales.

Así, el sistema de educación superior, en vez de convertirse en un espacio transformador de las condiciones que generan exclusión, se mantiene como un sistema reproductor de desigualdades sociales. Desde las primeras conceptualizaciones de inclusión educativa, se advirtió sobre la imposibilidad de pensar el fenómeno sin considerar su opuesto: la exclusión (Both & Ainscow, 1998). A partir de esa premisa, hay autores que han sugerido una relación inversa, donde a mayor inclusión, menor exclusión y viceversa (Echeita, 2013). Pero al mismo tiempo, se han planteado reflexiones teóricas críticas que se inclinan más bien por advertir una ubicua e inextricable relación entre inclusión y exclusión (Slee, 2014; Slee & Allan, 2001).

Las relaciones paradójicas entre inclusión y exclusión que se aprecian en los datos de UNESCO (2019), así como en las elaboraciones teóricas que hablan, por ejemplo, de inclusión

excluyente (Artiles, 2003) o inclusión selectiva (Waitoller et al., 2019) me llevaron a mirar con escepticismo la posibilidad de una relación lineal inversa entre ambos fenómenos. En cambio, me invitaron a estudiar perspectivas histórico-culturales del desarrollo humano para explicar la posibilidad de co-existencia y co-determinación entre inclusión y exclusión. En particular, utilizo la noción de *unidad de opuestos* como heurístico para comprender las dinámicas de inclusión, exclusión y sus posibles matices. Con los lentes de la Psicología Cultural Semiótica (PCS), analizo los procesos emergentes de construcción de significados de inclusión a partir de la noción de bordes, es decir, del espacio en tensión entre lo que es y no es inclusivo – unidad triádica de opuestos. Desde la Teoría de la Actividad Histórica-Cultural (TAHC), indago cómo las contradicciones internas de la inclusión, constituyen el núcleo y motor de sus transformaciones - unidad dialéctica de opuestos.

La búsqueda de sistemas teóricos que permitan capturar la complejidad de los procesos de inclusión en educación, es una empresa mayor. Ya que, a pesar de su relevancia social y de las múltiples iniciativas inspiradas en esta idea, el enfoque de inclusión educativa carece de propuestas teóricas robustas que ofrezcan un marco comprensivo y metodológico para los procesos de cambio que se producen tanto local, como globalmente (Artiles, 2023). El protagonismo que ha tenido la disputa por definir quiénes son los sujetos de inclusión, ha mermado la elaboración de construcciones teóricas y empíricas acerca cómo son los procesos de transformación orientados hacia la inclusión en contextos particulares diversos.

Con el objetivo de explicar cómo se producen transformaciones colectivas orientadas hacia la inclusión en educación superior, realicé un estudio de caso cualitativo en una institución de educación superior en Santiago de Chile. En específico, analicé cómo es que los significados en torno a la inclusión, regulan experiencias y prácticas en la institución. Asimismo, describí un proceso de transformación colectiva orientado hacia la inclusión dentro de la institución. Por último, exploré el rol mediador de diversas herramientas construidas en el curso del proceso transformativo en la emergencia de procesos que sustentan las transformaciones.

En este informe, expongo en primer lugar la elaboración teórica desde la cual estoy comprendiendo el fenómeno de la inclusión. A continuación, detallo las preguntas y objetivos que orientaron el proceso investigativo. Luego, describo la estrategia metodológica que utilicé para la construcción de datos. Más adelante, expongo los resultados que elaboré para responder a cada uno de los objetivos específicos. Y finalmente, concluyo discutiendo los resultados a la luz de las teorías y los fundamentos epistemológicos desde la psicología histórica-cultural.

MARCO TEÓRICO

1. Inclusión en educación

La *inclusión* parece ser un objetivo ineludible en la educación contemporánea. Es definida por UNESCO (2005) como el proceso que busca abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Desde la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948) existe consenso en afirmar la necesidad de una educación para todos y todas. Los acuerdos mundiales que dieron origen al movimiento de Educación para Todos en la década del 90 (ver Declaración de Jomtien en UNESCO, 1990 y Declaración de Dakar en UNESCO, 2000), fueron instalando la idea de que para hacer efectivo el derecho a la educación, no basta con ampliar el acceso a la educación formal, sino que se requiere asegurar la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje. Hoy en día, a partir de los ODS que orientan la agenda mundial para el año 2030 en diversos ámbitos, se releva el compromiso con una educación de calidad, inclusiva y equitativa a lo largo de la vida (UNESCO, 2015).

Sin embargo, reportes de la UNESCO (2019) respecto al logro de los ODS indican que el acceso de la población a la educación formal disminuye a medida que se avanza en el nivel educativo. En educación primaria, existe un 9% de niños y niñas no escolarizados; en educación secundaria esta cifra aumenta a un 16% para adolescentes entre 12 y 14 años y a un 36% para jóvenes de entre 15 y 17 años. En educación terciaria, si bien se ha constatado un importante aumento en la tasa de matrícula, se proyecta que para el año 2030 ésta alcanzará un 52%, es decir, el 48% de los jóvenes que hayan finalizado su educación secundaria, no accederán a la educación superior ya sea técnico-profesional o universitaria. Por otra parte, estos reportes indican que, a la vez de avanzar en un mayor acceso a la educación formal, las desigualdades al interior de los países se acrecientan, especialmente en aquellos más pobres. Las disparidades se asocian principalmente con el nivel socioeconómico, el género y la ubicación geográfica de la población.

1.1. Inclusión “a la chilena”

En Chile se han implementado una serie de políticas públicas y programas educativos orientados a favorecer la participación plena del estudiantado. Sin embargo, estas iniciativas no han logrado contrarrestar las condiciones que crean la exclusión y, por ende, crean o mantienen la necesidad de inclusión.

El actual sistema educativo chileno, diseñado bajo un modelo neoliberal radical (Assaél et al., 2011), es un claro ejemplo de este tipo de dinámicas. Desde sus inicios en la década de 1980, uno de los pilares de este modelo a nivel escolar fue el sistema de financiamiento con *vouchers* basado en el promedio de asistencia de cada alumno. Posteriormente, se añadieron políticas de rendición de cuentas asociadas a incentivos económicos basados en resultados en mediciones estandarizadas. Esto generó una fuerte competencia entre las escuelas por captar a

los "mejores estudiantes": aquellos que presumiblemente pueden obtener altos puntajes en las evaluaciones a gran escala y que por lo tanto requieren menos inversión (Sisto, 2019). Existe evidencia empírica que indica que este tipo de lógicas instaladas en un sistema de mercado, trajo como consecuencia en Chile una fuerte segregación de los resultados académicos en función del nivel socioeconómico de los estudiantes a nivel escolar (Valenzuela et al., 2014).

Como un intento por reducir las desigualdades se instalaron políticas emblemáticas, justificadas en discursos de equidad e inclusión. Una de ellas fue la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP) vigente desde 2008 hasta hoy. Esta ley entrega a las escuelas mayores recursos económicos por cada estudiante considerado prioritario de acuerdo a su vulnerabilidad económica. Para recibir este dinero, los establecimientos firman un convenio con el Ministerio de Educación, en el que se comprometen a implementar un Plan de Mejoramiento Educativo, cuyos resultados deben traducirse en un aumento de los puntajes obtenidos en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). De acuerdo a los resultados en el SIMCE las escuelas se clasifican como Autónomas, Emergentes o en Recuperación, cuya consecuencia se asocia a una mayor libertad para utilizar los recursos económicos que otorga la Ley SEP. Para lograr estos propósitos, se incentiva a las escuelas a contratar apoyo externo, a través de Asistencia Técnica Pedagógica y a contratar profesionales de apoyo a la gestión (Ley 20.248).

Existen autores y discursos que defienden el "buen espíritu" de la Ley SEP, en relación a su pretensión de responder a los principios de igualdad de oportunidades, equidad y calidad con foco en los estudiantes que experimentan mayor vulnerabilidad socioeconómica (Raczynski et al., 2013). Sin embargo, también existen reflexiones situadas en contextos de prácticas en Chile, que advierten sobre el impacto negativo de este tipo de políticas en los procesos transformadores que desafía la inclusión. Por ejemplo, desde la implementación de la Ley SEP, se ha observado una alta demanda de atención clínica para estudiantes considerados "casos prioritarios". Esto ha derivado en una patologización de la vulnerabilidad social, sustentada en un desempeño profesional reduccionista desde una psicología centrada en el diagnóstico individual (Sandoval & Lama, 2017). Asimismo, otros autores han identificado repertorios discursivos en el propio texto de la Ley SEP, que expresan esta tendencia a individualizar y psicologizar la vulnerabilidad (Lugueño et al., 2018).

Debido a estas contradicciones entre los medios, fines y procesos de la estructura del sistema educacional chileno, que a la vez de implementar políticas de equiparación de oportunidades, mantiene lógicas de funcionamiento que reproducen desigualdades estructurales, Sisto (2019) ocupó el término *Inclusión "a la chilena"*.

1.2. Desafíos en educación superior

La educación superior en Chile comparte elementos estructurales con la educación escolar, pero a la vez se diferencia de ella en otros aspectos. Existe una alta concentración de matrícula en instituciones privadas – 72,3 % - (Guedda & Carrasco, 2023), las instituciones tanto públicas como privadas se financian principalmente por el arancel que paga el estudiantado y las

medidas para apoyar a estudiantes con menores ingresos se basan en la subvención del Estado a la demanda. Existe un programa de gratuidad que entrega financiamiento a estudiantes de menores ingresos y existe también la posibilidad de endeudamiento con la banca, con apoyo estatal. Asimismo, se han implementado fondos concursables para que las instituciones públicas mejoren sus condiciones de accesibilidad, o generen políticas de desarrollo inclusivo. Junto con ello, existen instancias auto convocadas, como la Red de Educación Superior Inclusiva (RESI), en la que se comparten conocimientos, estrategias y experiencias para apoyar los procesos de inclusión al interior de las IES.

Con todo, la educación superior en Chile puede considerarse de acceso universal ya que la cobertura alcanza el 70% de la población. Junto con ello, Chile se encuentra dentro de los países de América Latina con mayor participación de estudiantes provenientes del quintil con menores recursos económicos en la educación terciaria (Brunner, 2015). Esto implica mayor presencia de diversidad del estudiantado en la educación superior. Sin embargo, esta masificación del acceso está lejos de ser un ejemplo o indicador de inclusión al interior de las instituciones. Al igual que en la educación escolar, existen políticas y programas que se presentan como inclusivos, pero que replican lógicas de exclusión o marginación arraigadas en un modelo de sociedad basado en el mérito individual y en la competencia.

El proceso de admisión a las IES chilenas es centralizado y se basa en un puntaje obtenido a través de la suma ponderada de las calificaciones de enseñanza media, la posición dentro del ranking del propio establecimiento educacional y el puntaje obtenido en una única prueba de admisión para todo el territorio nacional (Prueba de Acceso a la Educación Superior = PAES). Los resultados de la PAES el año 2022, muestran una clara segregación por nivel socio-económico. Estudiantes provenientes de establecimientos escolares particular-pagados, son quienes concentran los mayores puntajes. Le siguen estudiantes que provienen de establecimientos particulares-subvencionados (privados con financiamiento público) y por último, se encuentra el estudiantado proveniente de la educación escolar pública, concentrando los puntajes más bajos (SIES, 2023). Así, el acceso de estudiantes que antes quedaban relegados de la educación superior - y que ahora ingresan producto de esta masificación anclada en la proliferación de instituciones privadas-, se materializó en forma de segregación y segmentación entre instituciones, ya que los estudiantes que provienen de sectores más desventajados socioeconómicamente acceden principalmente a instituciones menos selectivas (Brunner, 2015; Lapierre et al., 2018). La alta selectividad y competitividad de este mecanismo de ingreso, sumado a la desigualdad que se arrastra desde el nivel escolar, mantiene la situación de desventaja en la que vive el estudiantado proveniente de los quintiles con menores ingresos económicos.

Además, la segmentación inter-institucional se expresa también a nivel intra-institucional, a través de la proliferación de estrategias focalizadas de inclusión (González et al., 2018). Tal como advierten Espinoza & González (2015) “[...] en efecto, las personas de sectores desventajados (por razones socioeconómicas, de género o etnia, o por las características de su

formación secundaria) que postulan a la educación superior, son las que logran ‘sobrevivir’ a una historia de desigualdades” (p.520).

Como una forma de contrarrestar las barreras estructurales del sistema de educación superior, desde el año 2015 se implementa un Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) que consiste en apoyar a estudiantes de bajo nivel socioeconómico en la transición entre la educación secundaria y la educación superior. Ofrece apoyo vocacional y académico durante los últimos años de la enseñanza media, cupos garantizados en algunas universidades y acompañamiento durante el periodo de ingreso. Sin embargo, este programa no es para cualquiera. Sólo pueden acceder al PACE, estudiantes que se encuentren dentro del 15% con mejores rendimientos dentro de su establecimiento escolar y los cupos garantizados son sólo en algunas universidades y para algunas carreras.

Una situación similar se da en el caso de postulantes en situación de discapacidad. La PAES se administra sin asegurar condiciones accesibilidad, por lo tanto, aquellos postulantes con discapacidades que requieran algún tipo de apoyo, deben solicitarlo con seis meses de antelación. Además, deben contar con una inscripción en el registro nacional de discapacidad, presentar documentación médica que certifique el tipo y el grado de discapacidad, así como también informes de sus establecimientos escolares, que verifiquen los tipos de adaptaciones que se les hicieron en el último año de escolaridad. En otras palabras, el objetivo favorecer el acceso de estudiantes con discapacidades en la educación superior, se consigue a través de protocolos restrictivos, basados en un modelo médico que inunda el espacio educativo, individualizando las barreras y manteniendo las lógicas de segregación que se arrastran desde el nivel escolar.

En otras palabras, el PACE y las adaptaciones de la PAES, son ejemplos de cómo las medidas para favorecer el acceso y la participación de estudiantes que enfrentar barreras de participación, mantienen las condiciones estructurales que generan su marginalización. Así, la promesa de una educación inclusiva transformadora de las culturas, políticas y prácticas, se convierte en una promesa incumplida o trunca.

La formulación de programas específicos en función de categorías sociales que marcan la identidad de los estudiantes (discapacidad, etnia, nivel socioeconómico), es expresión la segregación con la que opera el sistema. Además, estos programas no contemplan todas las posibles circunstancias y condiciones que pueden derivar en formas de exclusión social, por ejemplo, el género, la orientación sexual, la inmigración, entre otros. Al mismo tiempo, no se consideran las posibles intersecciones entre las diversas categorías por las cuales una persona podría ser considerada sujeto de inclusión. A modo de ejemplo, una misma persona puede ser inmigrante, de nivel socioeconómico bajo, experimentar discapacidad y formar parte de la llamada “diversidad sexual” o Lesbianas, gais, transexuales, bisexuales e intersexuales más Queer (LGBTI+Q) y, por lo tanto, una educación equitativa y pertinente a sus necesidades, requeriría un abordaje comprehensivo de la diversidad.

Dentro de los obstáculos para favorecer procesos de inclusión en las IES en Chile, se han descrito *barreras culturales* asociadas a la prejuicios respecto de las capacidades de los grupos históricamente excluidos; *barreras políticas*, que aluden a la falta de flexibilidad curricular y al carácter complementario y no sustantivo de las políticas de inclusión en la educación terciaria; y *barreras en las prácticas*, dentro de las que destacan la falta de preparación de los académicos para encarnar el valor de la diversidad en sus aulas (González et al., 2018). De manera similar, se ha planteado que uno de los problemas que dificultan los procesos de inclusión en educación superior en América Latina, es la falta experticia en el desarrollo, planeamiento, implementación y evaluación de medidas para favorecer la inclusión social y la equidad con un enfoque interseccional al interior de las instituciones (Chan de Ávila et al., 2013).

Este panorama, deja en evidencia la necesidad de favorecer transformaciones internas en las IES. En palabras de Lapierre et al. (2018) “la forma que tenga el sistema, las características de las instituciones que lo componen, y cómo estas instituciones se vuelven espacios de interacción y encuentro social, determinarán las posibilidades de éxito que tengan los sistemas educativos en la generación de sociedades más igualitarias, inclusivas y democráticas” (p. 16).

En síntesis, se han elaborado políticas y programas que pretenden favorecer procesos de inclusión en distintos niveles educativos. Estos programas difieren en cuanto a objetivos, población destinataria y manera de abordar la diversidad. Esa variabilidad puede ser interpretada como la expresión del carácter situado que los procesos de inclusión suponen, pero a la vez da cuenta de la manera segregada y desarticulada en que se ha configurado la inclusión Chile. En educación escolar existe mayor protocolización y control de los programas implementados bajo el paraguas de inclusión; mientras que en educación superior, cada institución elabora sus propias formas de abordar la diversidad. Esto último, puede ser visto como una oportunidad de romper las lógicas de segmentación que se arrastran desde la educación escolar y por ello, se hace especialmente relevante indagar en cómo es entendida y materializada la inclusión al interior de las IES en Chile.

1.3. Inclusión como fenómeno evolutivo

La inclusión educativa se ha entendido de diferentes maneras. Por ejemplo, se ha asociado a la incorporación de estudiantes con necesidades especiales en escuelas ordinarias (McLaughlin & Jordan, 2005) o a medidas alternativas a la expulsión de alumnos, como las sanciones disciplinarias por comportamientos considerados problemáticos en la escuela (Gilmore, 2012). Pero lo que le ha dado más fuerza como principio educativo en las políticas globales y locales, ha sido su relación con el movimiento de *Educación para Todos* que se acuñó en la década del 90 a partir de las conferencias mundiales sobre educación (UNESCO, 1990; 2000) y que actualmente se consagra en los ODS (UNESCO, 2015) que destacan la necesidad de una educación inclusiva a lo largo de toda la vida.

En términos generales, puede decirse que la inclusión educativa es un modelo de respuesta a la diversidad, que se distingue de otros, por centrarse en las transformaciones

contextuales dirigidas a favorecer la participación de todo el estudiantado sin excepción, respetando su diversidad (Ainscow et al., 2006). La idea de una *educación inclusiva* surgió como alternativa a un modelo de integración cuyo núcleo era el apoyo especializado a estudiantes en situación de discapacidad o que experimentaban necesidades especiales dentro de la educación regular. A su vez, el modelo de integración surgió como respuesta a un modelo de educación especial, basado en la segregación de la oferta educativa, en función de atributos o condiciones particulares del alumnado, como su género, discapacidad, etnia, etc. (Blanco, 2006). Sin embargo y a pesar de sus controversias, todos ellos son modelos que co-existen en la actualidad (Florian, 2019). Estas transformaciones cualitativas en las maneras de pensar y abordar la diversidad en educación, evidencian el carácter histórico y evolutivo del fenómeno de inclusión. La manera en que se elaboran nuevos significados y se resuelven tensiones en torno a estos procesos, va dando forma a modelos complejos de abordaje de la diversidad, los derechos, la educación, el desarrollo, entre otros.

Desde las primeras delimitaciones conceptuales, Ainscow et al. (2006) pusieron énfasis en el carácter dinámico e inacabado de la inclusión educativa. La comprendieron como un proceso orientado a favorecer la participación y detener la exclusión en el currículo, la cultura y las comunidades. De acuerdo a este marco, la inclusión se basaría en valores como igualdad, participación, comunidad, compasión, respeto, diversidad, sostenibilidad, derechos, entre otros. Estos valores, estarían encarnados en culturas, políticas y prácticas. Llevar a cabo transformaciones inclusivas, requeriría de aprendizajes permanentes motivados por la mejora en las formas de abordar la diversidad. El foco sería, por tanto, la respuesta educativa y no las características del alumnado. La diversidad sería vista como una oportunidad para revisar las prácticas y promover la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el estudiantado, sin excepción y, no sólo de quienes sean considerados con necesidades educativas especiales.

Comprendiendo la inclusión como un fenómeno situado en las comunidades, las primeras investigaciones en el tema, se basaron principalmente en estudios de casos longitudinales centrados en describir cómo es que las escuelas consiguen transformarse para proporcionar un mejor acceso, participación y aprendizajes a sus estudiantes. Así la generación de conocimiento sobre inclusión, se centró en el proceso de desarrollo de inclusión, más que en la forma que adopta su resultado (Dyson & Millward, 2001). En este marco, el trabajo dirigido por Mel Ainscow fue prolífico en describir de procesos, condiciones y prácticas que promueven la inclusión. Así, se fundamentó por ejemplo, la relevancia de un liderazgo eficaz y distribuido, una forma colaborativa de planificación (Ainscow, 1999), una actitud inquisitiva y reflexiva en el profesorado (Ainscow & Howes, 2006) y el desarrollo de comunidades de práctica (Ainscow et al., 2006), entre otros aspectos.

Sin embargo, la necesidad de modos de actuación más colaborativos y comunitarios, descritos en las investigaciones de Ainscow et al. (2006), parecieron chocar con visiones individualistas y competitivas que forman parte del núcleo de un sistema neoliberal (Waitoller & Super, 2017). La idea de una educación inclusiva, se puso en entredicho tan pronto como surgió

la promesa de su agenda transformadora. Pareciera que las aspiraciones inclusionistas se vieron tensionadas por las tradiciones excluyentes arraigadas profundamente en el ethos educativo (Andrews et al., 2019).

Esta tensión ha estado presente desde los primeros intentos de delimitar conceptualmente el proceso de inclusión en la educación. Booth & Ainscow (1998) esbozaron una relación de opuestos interdependientes entre inclusión y exclusión:

We link the notions of inclusion and exclusion together because the process of increasing the participation of students entails the reduction of pressures to exclusion (p.2), adding further on that: "one might argue that, conceptually, it is impossible to consider a concept without implying something about its opposite (p. 237).

Esta idea ha sido tomada como premisa para pensar la inclusión y la exclusión en una especie de asociación lineal inversa, donde "a mayor inclusión, menor exclusión" y viceversa. En esta línea, podemos encontrar, por ejemplo, la perspectiva de Echeita (2013; Echeita & Sandoval, 2002), que utiliza ambos términos como antónimos, afirmando además que la inclusión puede ser una especie de paliativo de la exclusión.

Sin embargo, como he planteado anteriormente, existen informes internacionales (UNESCO, 2019) que dan cuenta de un incremento en las desigualdades al interior de los países, al mismo tiempo que aumenta el acceso a la educación formal. A su vez, autores que analizan la inclusión educativa en el contexto del modelo de sociedad contemporáneo, advierten sobre la antigüedad y ubicuidad de la exclusión como antesala a discursos y prácticas educativas inclusivas (Slee, 2014), afirmando también que la inclusión es una necesidad creada por la exclusión educativa (Waitoller et al., 2019).

Junto a lo anterior, Slee (2014) argumenta que la ética de la competitividad y la individualidad propias del capitalismo fomentan el desarrollo de diferentes formas de responder a la diversidad, que no son más que variaciones en las formas de segregar. Del mismo modo, Waitoller et al. (2019) afirman que la inclusión educativa se ha traducido en una ampliación de los mercados potenciales para servicios educativos especializados, manteniendo así la lógica de segregación por género, etnia, clase y discapacidad, que se observan entre las instituciones educativas y al interior de ellas.

Estos antecedentes me llevan a cuestionar el supuesto de la asociación lineal inversa inclusión - exclusión promovida por Echeita (2013) y me inclino más bien por reconocer que, de diferentes maneras, ambos fenómenos pueden darse en paralelo. Junto con ello, los diversos modelos que han surgido como intentos de abordar la diversidad del estudiantado, me invitan a examinar el carácter inacabado de los procesos de abordaje de la diversidad, así como las paradojas internas que movilizan su desarrollo. Con el fin de profundizar en el conocimiento de la inclusión como proceso y explicar sus movimientos evolutivos, a continuación presento una propuesta de formulación teórica histórico-cultural para comprender la inclusión y su desarrollo en el contexto de la educación superior.

2. **Análisis teórico: inclusión como unidad de opuestos.**

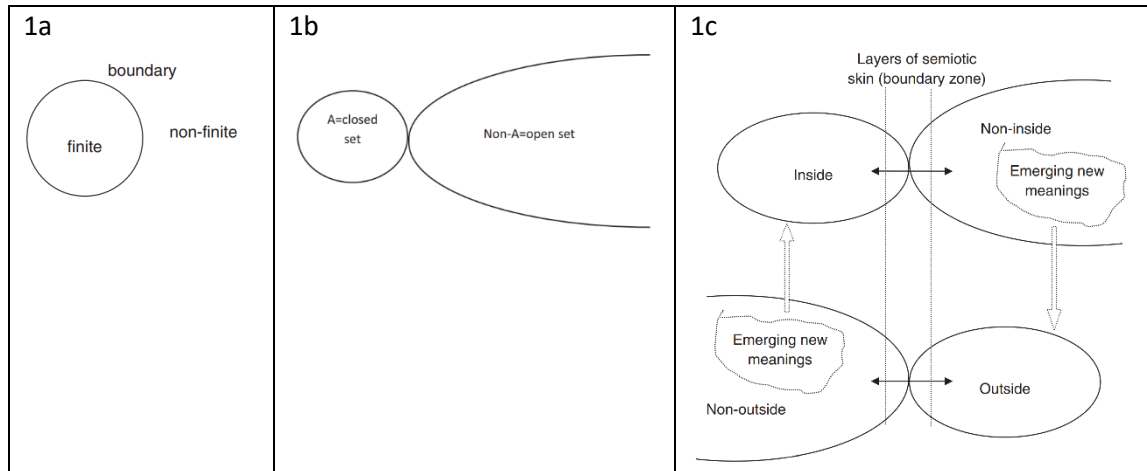
Para abordar teóricamente estos debates y controversias en torno a la inclusión, utilizo la noción de *unidad de opuestos* a partir de dos lentes teóricos que comparten una perspectiva cultural del desarrollo. En primer lugar, desde la Psicología Cultural Semiótica (PCS) analizo las relaciones entre inclusión y exclusión como complejos de significados. Luego, ocupo la Teoría de la Actividad Histórico-Cultural (TAHC) para examinar las paradojas y contradicciones internas de la inclusión. Con ello, elaboro un marco comprensivo de la inclusión educativa como un fenómeno evolutivo, cuyo núcleo dinámico se encuentra en las tensiones y contradicciones que explican su constante movimiento.

2.1. Inclusión desde la Psicología Cultural Semiótica

En este apartado, utilizo la noción de unidad de opuestos elaborada a partir de las formulaciones teóricas de Tateo (2016), Valsiner (2014) y Marsico (Marsico & Tateo, 2017; Marsico & Varzi, 2016) basadas en la propuesta de Herbst (1976) sobre conjuntos triádicos, como herramienta teórica para comprender las relaciones entre inclusión y exclusión a través de los conceptos de co-genética, separación inclusiva y bordes. Desde este marco, la unidad de opuestos es un conjunto triádico. Se genera por la operación primaria de hacer una distinción dentro de un flujo indiferenciado de experiencias. La tríada está formada por el fenómeno creado a partir de la distinción primaria (A), su opuesto (no-A) y el borde que surge de la operación primaria que distingue A de no-A. Este conjunto triádico (A + borde + no-A) (Figura 1a) forma un sistema complejo de significados donde el fenómeno delimitado (A) es un conjunto cerrado por esa delimitación (borde), mientras que su opuesto (no-A) es un conjunto abierto y complementario (Figura 1b). Estos tres elementos forman un todo interdependiente, es decir, la tríada desaparece si eliminamos cualquiera de sus elementos. El infinito proceso de construcción de significados que media las relaciones entre las personas y el mundo a través de los signos (semiosis) surge de los movimientos entre A y no-A a través de su borde, así como de la interacción con otros conjuntos triádicos de opuestos de significado (Figura 1c).

Figura 1.

Representación de la unidad de los opuestos y los sistemas complejos de significado.



Nota. Estas imágenes son tomadas desde Tateo (2016, p. 438, 439 y 443).

Desde esta noción de unidad de opuestos, propongo que la inclusión es un signo que emergió desde el campo abierto de significados opuestos a la exclusión (Figura 2a), al igual que otras formas de no exclusión que han sido formuladas en el devenir histórico del abordaje de la diversidad en educación (por ejemplo, educación especial, integración escolar) (Figura 2b). Ello implica, por una parte, que la inclusión no es ni la única ni la última contraparte de la exclusión. Pero por otra, implica que entre ambos complejos de significado existe una relación de coexistencia y no, necesariamente, una asociación lineal inversa exclusión/inclusión como ha sido sugerido por algunos autores.

Esta lógica co-genética de la PCS, exige analizar los bordes como un elemento constitutivo del conjunto triádico de opuestos y como un espacio de posibilidades de desarrollo de nuevos significados. Los bordes son fluidos y generativos. Están en permanente movimiento y constituyen un terreno fértil para el surgimiento de nuevos significados:

This dynamic liminal space, a buffer zone of meaning-making guides the collective development of the society toward a more limited range of possible alternatives, maintaining in such a way the balance between production and reproduction of social dynamics [...] The bounded region (A), though remaining a closed set, can dynamically expand or constrict over time in the relationship with the open set (non-A) in the buffer region corresponding to the marginal instances of the system's integrity (Marsico & Tateo, 2017, p. 543).

Los bordes, entendidos como espacios liminales, tienen una naturaleza dual. Existen como límites que separan dos campos de significados opuestos ($A \leftrightarrow \text{no}A$). Pero al mismo tiempo, estos campos están unidos por su borde (Tateo & Marsico, 2021). Este proceso, ha sido llamado por Valsiner (2014), separación inclusiva. Esta dualidad de los bordes, los constituye como un

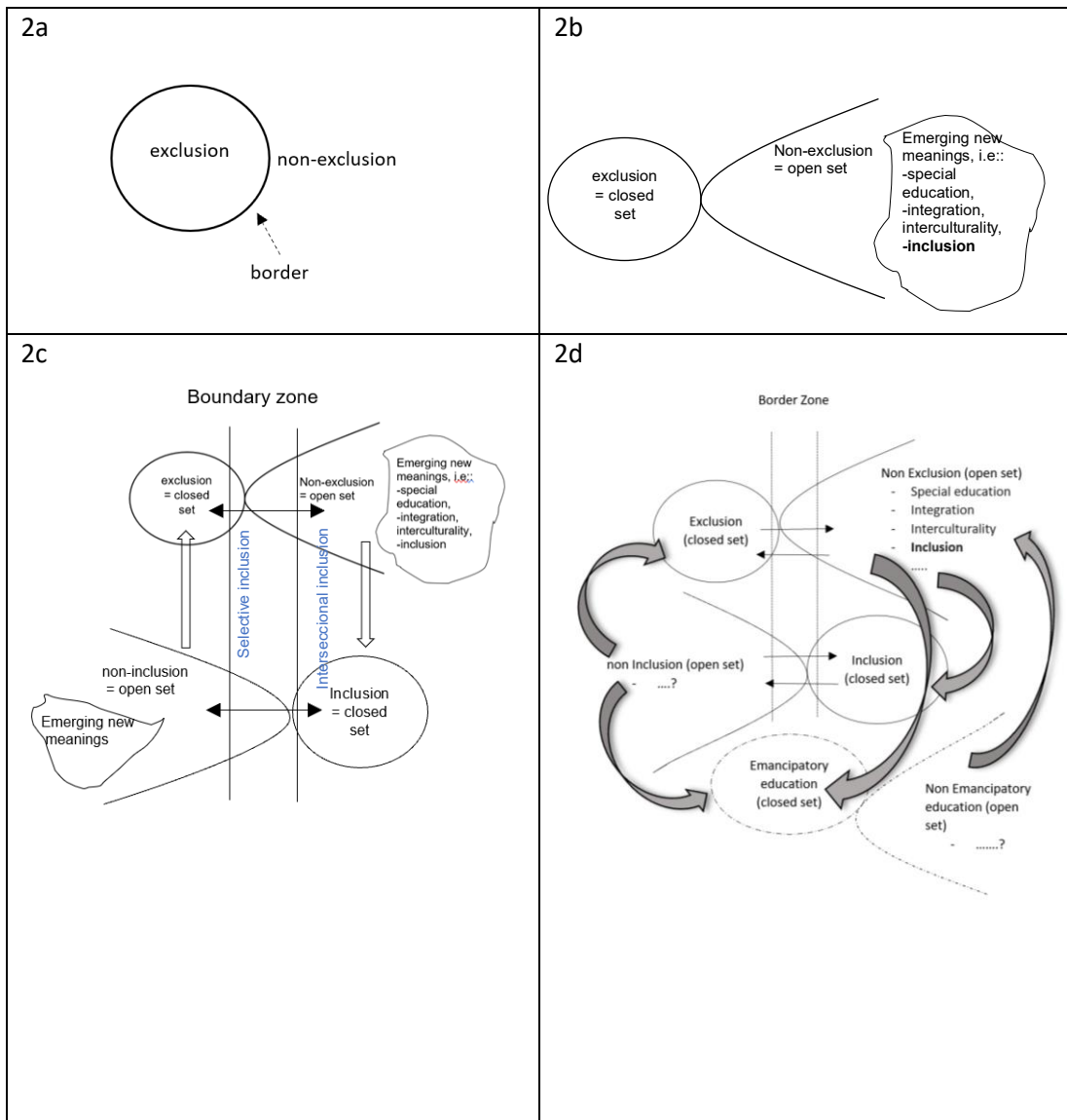
espacio de tensión: entre lo que es y no es, entre lo que es y podría ser, entre el presente y el futuro. Esa tensión, es el núcleo de sus movimientos y con ello, el núcleo de los movimientos del sistema de significados que organizan la experiencia de las personas en el mundo a lo largo del tiempo (Valsiner, 2014). En consecuencia, si pensamos en las interacciones entre los conjuntos triádicos inclusión <> no- inclusión y exclusión <> no exclusión, podemos encontrar una zona de bordes compartidos que explican fenómenos que emergen de las tensiones entre lo que es y no es inclusivo y entre lo que es y no es excluyente (Figura 2c).

Inclusión selectiva e inclusión interseccional (Waitoller et al., 2019), son ejemplos de este tipo de fenómenos – signos – que emergen entre dos conjuntos triádicos de opuestos de significado (Figura 2c). *Inclusión selectiva* refiere a las estrategias o formas de inclusión que se orientan a sólo a ciertos grupos de estudiantes, sin alterar las prácticas normativas dentro del sistema, como por ejemplo, los programas de acceso para estudiantes con discapacidad que se basan en la oferta de apoyos especializados y diferenciados. *Inclusión interseccional* refiere a un modelo que pretende desafiar la forma tradicional de gestión educativa y promueve la participación sobre la base de tres principios de justicia: re-distribución (aspecto económico), reconocimiento (aspecto cultural) y re-presentación (aspecto político). A partir del concepto de bordes, propongo que la inclusión selectiva se encuentra en las capas más externas de la zona de bordes de inclusión, más cercana al campo abierto de la no-inclusión (Figura 2c), ya que promueve la participación, pero sólo para grupos focalizados y sin transformar las condiciones que crean su exclusión. A su vez, la inclusión interseccional podría ubicarse en las capas más internas del borde de inclusión ya que releva la promesa transformadora de la inclusión que caracterizó la propuesta de Ainscow y sus colegas originalmente. Ambos ejemplos - inclusión selectiva e interseccional - ilustran la naturaleza dual de los bordes: unen y separan a la vez las partes que configuran un sistema de significados opuestos (Figura 2).

Además, las interacciones entre múltiples opuestos de significados, crean un sistema complejo desde el cual existe la posibilidad de creación de nuevos signos que emerjan desde el movimiento permanente de bordes (Figura 2d). Así, por ejemplo, el signo inclusión (como conjunto de significados que organiza la experiencia y las prácticas), puede dejar de tener sentido para las comunidades y pueden surgir nuevas distinciones que representen de mejor manera el abordaje de las diversidades. Por ejemplo, educación “emancipadora” (Freire, 1970/2021).

Figura 2.

Representación de la inclusión/exclusión como unidad de opuestos y sistemas complejos de significados.



Nota: Elaboración personal basada en Tateo (2016, pp. 438, 439 y 443).

En resumen, la noción triádica de la unidad de los opuestos, derivada de la PCS, contribuye a la comprensión de la inclusión como una de las muchas alternativas emergentes en el campo de la no exclusión. Pensar la inclusión como un conjunto triádico diferente de la exclusión invita a examinar sus espacios fronterizos y posibilidades de desarrollo.

Este enfoque es coherente con la naturaleza dinámica e inacabada de la inclusión que se ha reconocido desde la formulación inicial del concepto. Es decir, si el concepto de inclusión surge de la necesidad de configurar una educación sin exclusiones, tanto su comprensión como la forma de llevarla a cabo pueden continuar transformándose hacia modelos aún no previstos.

2.2. Inclusión desde la Teoría de la Actividad Histórico-Cultural

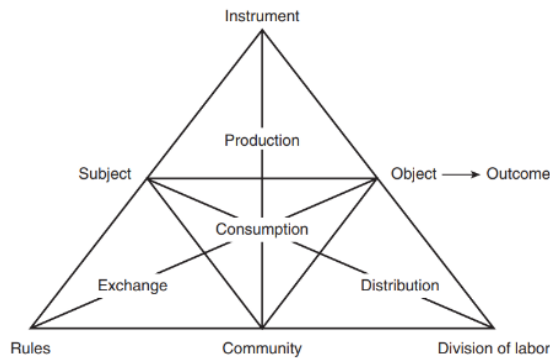
Hasta ahora he argumentado que la inclusión educativa es un modelo que se distingue de otras formas de abordaje de la diversidad en educación, como la educación especial o la integración educativa. Se centra en las transformaciones contextuales para facilitar la participación de todo el estudiantado, y no sólo quienes presenten discapacidades o necesidades educativas especiales. Adicionalmente, he utilizado la noción de unidad de opuestos propuesta por la PCS desde una lógica co-genética, para proponer que la inclusión es un signo que emergió desde el campo abierto de significados opuestos a la exclusión, formando un nuevo conjunto triádico de opuestos. Ambos conjuntos triádicos - inclusión<> no-inclusión y exclusión<>no-exclusión – forman un complejo de significados opuestos, que comparten una zona de bordes desde la cual emergen nuevos significados como el de inclusión selectiva e inclusión interseccional. De ese modo, los movimientos en torno a la inclusión, emergen de las tensiones interior <> exterior que co-crean (co-génesis) al delimitar la inclusión como un signo que encierra un conjunto de significados.

A continuación, revisaré la TAHC que ofrece una perspectiva dialéctica para examinar el concepto de unidad de opuestos como núcleo comprensivo de la inclusión en tanto proceso de transformación. Esta teoría, formulada a partir de los principios del materialismo dialéctico en la obra de Vygotsky (1980), sostiene que los seres humanos somos creadores y transformadores constantes de cultura. La cultura media las relaciones entre las personas y el mundo. A partir de esta premisa fundante de la psicología cultural, Leontiev (1978/1984) propone que la unidad de análisis mínima para la vida humana, es un sistema triádico formado por el mundo objetivo, el sujeto y sus vínculos. Estos vínculos que se organizan en procesos de mediación cultural, por medio de signos o actividades, se crean para transformar las circunstancias en las que vivimos. Vygotsky se refirió a ellos como actos voluntarios y procesos mentales de orden superior que, junto con el pensamiento y el lenguaje, caracterizan la complejidad humana. En la literatura actual, estos procesos se denominan comúnmente agencia (Sannino, 2015).

Además de la tríada sujeto-objeto-actividad, Leontiev (1978/1984) sostiene que la vida humana no puede considerarse externa a la vida en sociedad, y la actividad humana debe entenderse como un sistema colectivo configurado a partir de un conjunto de acciones individuales orientadas hacia un objeto compartido. Los elementos estructurales que propuso Leontiev como unidad de análisis en su teoría de la actividad, fueron representados gráficamente por Engeström (1987/2015) en el siguiente modelo topográfico de sistema de actividad (SA) (Figura 3).

Figura 3.

Estructura del sistema de actividad.



Nota. Imagen tomada de Engeström (1987/2015, p. 63).

Un SA está formado por a) un *objeto* que organiza los movimientos dinámicos del sistema, b) *instrumentos* (herramientas y signos a través de los cuales el objeto se convierte en determinados resultados), c) *sujetos* (actores que poseen significados individuales y compartidos en relación con el objeto), d) *reglas* (límites que permiten o restringen las acciones), e) *comunidad* (sujetos y grupos que también participan e interactúan con el objeto general), y f) *división del trabajo* (organización horizontal de las tareas y distribución vertical del poder en torno al objeto) (Sannino & Engeström, 2018).

Pero más allá de su estructura, los SA se caracterizan por su movimiento orientado al objeto, y su constante transformación en función de significados sociales y construcciones de significado personal que evolucionan históricamente en una dinámica de continuidad y cambio (Engeström & Sannino, 2017; Sannino & Engeström, 2018).

En este trabajo, propongo que la inclusión educativa puede considerarse un objeto cultural creado como un modelo de abordaje de la diversidad del estudiantado y que moviliza un conjunto de actividades colectivas producidas por diferentes SA en múltiples niveles de organización social. Por ejemplo, en las instituciones educativas será posible encontrar SA cuyos sujetos serán docentes orientados hacia la enseñanza, el aprendizaje, la formación ciudadana u otros motivos. Lo mismo ocurre en otros niveles, por ejemplo, en el desarrollo de políticas públicas, o en el diseño curricular, o en la construcción de material educativo. Cada uno de esos SA tendrá diferentes formas de orientarse hacia la inclusión, así como significados particulares situados en sus contextos de desarrollo. Seguirán diferentes reglas, compartirán el objeto con diferentes "otros" y organizarán la división del trabajo de diferentes maneras. Desde esta perspectiva, el foco estaría en las contradicciones internas de la inclusión, como núcleo de sus movimientos y transformaciones históricas.

En el marco de la TAHC, el poder movilizador del objeto en un SA radica en sus contradicciones internas. Éstas, desde una perspectiva dialéctica, son una unidad de opuestos (A - no A) que se mueve a lo largo del tiempo. Los elementos de la unidad de opuestos, se relacionan recíprocamente en la estructura del movimiento, otorgando fuerzas o tendencias en sentido opuesto (Engeström & Sannino, 2011). Las contradicciones son históricas y deben ser trazadas en esa condición (Sannino & Engeström, 2018), sin embargo, pueden expresarse en la forma de disturbios, paradojas, dilemas o conflictos que experimentan las personas en sus interacciones con el objeto y con los otros elementos del SA. Engeström & Sannino (2011), describieron cuatro manifestaciones discursivas de contradicciones: a) *dilemas*, refieren a formas de pensamiento asociados a la toma de decisiones, donde se debe optar por alternativas que parecen incompatibles; b) *conflictos*, que indican resistencia, desacuerdo o crítica y que afectan negativamente a personas o grupos; c) *conflictos críticos*, que son situaciones vividas como dudas internas paralizantes, sentimientos de culpa o de daño persona y d) *dobles vínculos*, que se presentan como situaciones apremiantes incompatibles entre sí, como situaciones sin salida.

Estas experiencias que representan manifestaciones subjetivas de contradicciones históricas y sistémicas en torno al objeto, motivan la búsqueda de nuevas formas de actividad futura, basadas en nuevos conceptos y en una nueva forma de agencia. Así, desde la TAHC la noción de agencia individual se traslada hacia una forma de agencia colectiva construida como una búsqueda intencional y deliberada de salir de situaciones dilemáticas, paradójicas, conflictivas.

Las contradicciones internas del objeto compartido, que moviliza a un SA son el núcleo de los movimientos dinámicos del sistema (Engeström & Sannino, 2011; Sannino & Engeström, 2018). Es el objeto, el que da identidad y dirección al SA. La dinámica de un SA en particular y la diferencia entre un SA y otro, se encuentra en las contradicciones internas del objeto. Para Leontiev (1978/1984, p. 78):

“En rigor, en el concepto mismo de actividad está implícitamente contenido el concepto de su objeto (Gegenstand) [...] Además, el objeto de la actividad aparece de dos maneras: primero, en su existencia independiente como subordinando y transformando la actividad del sujeto; segundo, como imagen del objeto, como producto del reflejo psíquico de su propiedad, que se efectúa como resultado de la actividad del sujeto y no puede efectuarse de otro modo.”

En consecuencia, para comprender el desarrollo de la inclusión como objeto de actividad, es necesario examinar sus contradicciones internas. Dado que éstas pueden expresarse en la forma de dilemas, resulta esclarecedor revisar perspectivas que han destacado el carácter dilemático de los procesos de inclusión (Dyson, 2010). Artiles (1998) propuso la noción de *dilema de la diferencia* para referirse a la tensión entre lo universal y lo particular. Según el autor, las minorías han sido tratadas históricamente como "diferencias" bajo el supuesto de que ésta – la diferencia- es una condición intrínseca a los individuos. Sin embargo, el autor advierte el carácter referencial y comparativo del término: ¿diferente respecto de qué o quién?. Usualmente las “diferencias” son establecidas por grupos dominantes que se ponen a sí mismos como referencia

o estándar, o criterio hegemónico de comparación, definiendo al otro por lo que no es. Por ejemplo, desde la "cultura blanca", se categoriza a las personas como "blancas" o "no blancas" y, dada la posición de privilegio que tienen "los blancos" como grupo dominante, natural o universal, quienes no forman parte de él son considerados "no naturales", construyendo así un "pensamiento deficitario" que impregna la interacción social y los significados de la sociedad.

Entonces, el dilema surge en las posibles respuestas a la pregunta ¿afirmamos o no afirmamos la diferencia? Y luego, ¿qué debe hacerse con la diferencia? ¿las personas deben ser tratadas igual o diferencialmente?. El dilema es que el trato diferenciado puede conducir a la estigmatización o la devaluación, reforzando así las desigualdades; pero, un trato igualitario puede llevar a descuidar las particularidades, con el consiguiente riesgo de no ofrecer lo que cada persona necesita (Norwich, 1994).

Artiles (1998) plantea este dilema en el contexto de la discapacidad y su intersección con la raza, sin embargo, la lógica dilemática en función del carácter referencial de la diferencia, puede aplicarse a cualquier categoría social que se considere sujeta a inclusión. De acuerdo al mismo Artiles et al. (2016), el término "diversidad" resulta ser sinónimo de "minorías".

Slee (2014) y Waitoller et al. (2019) han revisado críticamente el fenómeno de la inclusión en el marco de un modelo social de mercado. Ellos plantean que categorías sociales como raza, género o nivel socioeconómico, han sido incorporadas como potenciales sujetos de inclusión y por lo tanto, se ha ampliado la oferta de servicios educativos especializados para estas categorías, sin transformar las lógicas con las que funciona el sistema y que crean su exclusión. Los discursos de equidad, inclusión y mejora educativa se intensifican al mismo tiempo que se mantienen o fomentan políticas de mayor exclusión. Así, la exclusión es un preludio tan antiguo como omnipresente en los discursos inclusivos (Slee, 2014). En otras palabras, la inclusión es una necesidad creada por la exclusión y opera reproduciendo las lógicas que crean marginación (Waitoller & Super, 2017). En el sistema educacional chileno, el PACE y las adaptaciones a la PAES para personas con discapacidad (descritas en el apartado Desafíos en la educación superior), son ejemplos de estas controversias.

En consonancia con esta perspectiva, Waitoller et al. (2019) argumentaron que en un sistema neoliberal, donde el individualismo y la competencia son valores centrales, las personas etiquetadas como "diversas" son, al mismo tiempo, objetos de protección y opresión, personas deseables – como el 15% de los estudiantes que puede optar al PACE - y desechables – como el 85% restante.

Esta dualidad protección <> opresión se configura como el núcleo de las contradicciones internas de la inclusión y de los otros modelos de respuesta a la diversidad que han intentado resolver el dilema de la diferencia. En consecuencia, la inclusión como objeto de actividad colectiva, ha tenido resultados controversiales: por un lado, ha permitido un mayor acceso a estudiantes que antes estaban relegados de los sistemas educativos, pero al mismo tiempo ha reproducido la lógica de marginación impuesta por un modelo social de mercado que se basa en

el éxito o el mérito individual y que ofrece rutas diferenciadas de educación a quienes considera “diversos”.

Este tipo de dilemas, tensiones y paradojas en torno a la manera en que es tratada la diversidad, hacen que el sistema se movilice en distintos niveles, organizando nuevos modos de actuación y transformando las formas de abordar la diversidad en educación. Antes era la educación especial, hoy es la inclusión, mañana no se sabe, pero todos estos modelos seguirán evolucionando en torno a la misma contradicción mientras no se supere la dualidad protección <> con la que son tratados los sujetos de inclusión.

En suma, la unidad de opuestos aparece nuevamente como una herramienta teórica útil para comprender la complejidad de la inclusión como fenómeno en desarrollo. Desde una perspectiva dialéctica y, concretamente desde la TAHC, esta unidad de opuestos es el motor del desarrollo, ya que es la base de las contradicciones que conducen a la emergencia constante de nuevas formas de actividad.

Además, de la riqueza teórica que ofrece la TAHC para comprender el fenómeno de la inclusión y su evolución histórica, desde este modelo se han desarrollado principios de aprendizaje y herramientas metodológicas para aproximarse desde la intervención y la investigación a los procesos de transformación de actividades colectivas orientadas hacia objetos compartidos.

2.2.1. Principios y herramientas para la transformación a partir de la TAHC

A continuación, presentaré dos aspectos esenciales para comprender el potencial transformador de la TAHC en tanto teoría activista e intervencionista (Sannino, 2011). Específicamente, me referiré al tipo de aprendizaje que está en la base de las transformaciones del objeto y de los SA y describiré una herramienta metodológica que ha sido construida bajo este marco para apoyar dicha transformación.

2.2.1.1. Aprendizaje expansivo

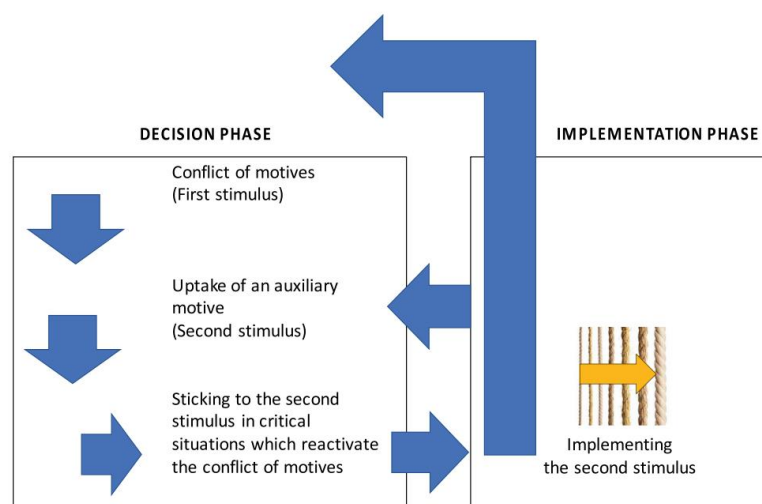
El aprendizaje expansivo (Engeström & Sannino, 2010; 2016) es la base de la transformación de objetos y SA. Consiste en el aprendizaje de lo nuevo, lo que aún no existe. Es de naturaleza creativa y creadora de cultura. Se expresa como la emergencia de una nueva forma de agencia y de nuevos conceptos (o células germinales) que darán lugar a nuevas formas de actividad futura. Se apoya en dos principios: la doble estimulación y el ascenso desde lo abstracto a lo concreto.

La doble estimulación (Sannino, 2015) se produce en situaciones de incertidumbre, cuando las personas nos vemos obligadas a realizar acciones deliberadas para resolver conflictos de motivo (primer estímulo), a partir de un estímulo auxiliar (segundo estímulo). En este proceso intervienen dos mecanismos: de decisión y de implementación. El mecanismo de decisión, involucra varios pasos dentro de los cuáles se encuentran ciclos reiterativos primer y segundo estímulo; el mecanismo 2, implica la implementación de esa decisión (Figura 4). La doble

estimulación es el principal mecanismo por el cual se desarrolla la agencia transformativa, es decir, el proceso individual o colectivo a través del cual los seres humanos cambiamos nuestras circunstancias presentes, orientándonos al futuro con intencionalidad (Sannino, 2020).

Figura 4.

Modelo de agencia transformativa por doble estimulación.



Nota. Imagen tomada de Sannino (2020, p.3)

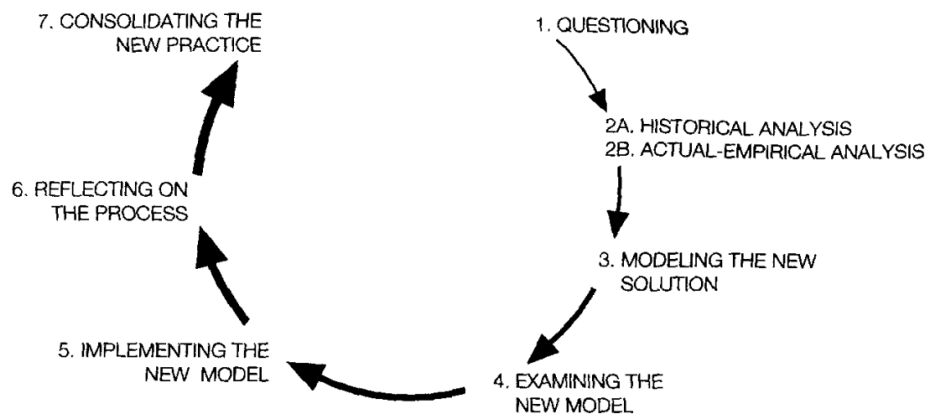
La ascendencia de lo abstracto a lo concreto (Engeström & Sannino, 2010; 2016) es el proceso a través del cual, las personas y los colectivos, creamos nuevos conceptos o células germinales, a través de los cuales damos forma al futuro. La célula germinal puede ser un concepto abstracto, como por ejemplo “responsabilidad profesional”; pero también puede ser una materialización concreta que representa una idea simple y significativa que puede transformarse y expandirse en nuevas formas de práctica (Augustsson, 2021). La célula germinal es una unidad de opuestos. Tiene contradicciones internas y puede generar desarrollos complejos y concretos. En este sentido es expansiva, pues abre posibilidades de explicación, de aplicación práctica y de soluciones creativas. Comienza con una idea abstracta, puede extenderse hacia su concreción a través de la generación de nuevas posibles implementaciones (Sannino et al., 2016). Lo abstracto, refiere a lo parcial, a lo separado de un todo que es concreto. Así un concepto teórico es elaborado inicialmente de forma abstracta, como una idea, una relación explicativa simple, que se va transformando en una nueva y compleja forma de práctica a través de un conjunto de acciones epistémicas o acciones de aprendizaje que forman un ciclo expansivo en forma de espiral (Figura 5) (Engeström, 1987/2015).

Las acciones de este ciclo de aprendizaje expansivo, son (Engeström & Sannino, 2010):

- a) Cuestionar, criticar o rechazar algunos aspectos de las prácticas aceptadas y la racionalidad existente;
- b) Analizar situaciones problemáticas rastreando sus orígenes y evolución (análisis genético-histórico) o construyendo una representación de las relaciones sistémicas internas de la actividad (análisis real-empírico)
- c) Modelar la relación explicativa recién descubierta en algún medio públicamente observable y transmisible;
- d) Examinar el modelo en experimentos prácticos destinados a comprender plenamente su dinámica, potencialidades y limitaciones;
- e) Implementar el modelo mediante aplicaciones prácticas, enriquecimientos y ampliaciones conceptuales;
- f) Reflexionar y evaluar el proceso;
- g) Consolidar los resultados hacia una nueva actividad estable

Figura 5.

Ciclo de acciones de aprendizaje expansivo.



Nota. Imagen tomada de Engeström (1999, p. 384).

Mientras que los sistemas de actividad experimentan ciclos espontáneos de aprendizaje expansivo que pueden durar años o incluso décadas, la TAHC ha desarrollado un modelo de investigación e intervención que apoya y acelera estas transformaciones. La experiencia acumulada con este modelo en la llamada “escuela finlandesa” de la TAHC (Sannino & Engeström, 2018), aporta fuerte evidencia empírica para afirmar que ambos procesos (agencia transformativa por doble estimulación y formación de conceptos por células germinales

construidas desde lo abstracto a lo concreto) se fortalecen mutuamente (Engeström & Sannino, 2020).

2.2.1.2. Intervenciones Formativas y Laboratorio de cambio

La noción de expansión y su potencial transformador en el núcleo de la TAHC requiere una aproximación metodológica que ayude a la comprensión de los fenómenos más allá de lo previsto. Desde la TAHC, se ha desarrollado un modelo de investigación y de intervención llamado Intervenciones Formativas, que permite favorecer el aprendizaje expansivo – aprendizaje de lo nuevo – y al mismo tiempo, estudiarlo rigurosamente. A diferencia de las intervenciones tradicionales o lineales, en las intervenciones formativas, investigadores, investigadoras y participantes establecen relaciones horizontales y complementarias basadas en el diálogo (Sannino et al., 2016). Al mismo tiempo, las intervenciones formativas no tienen resultados predefinidos, ya que están orientadas a generar nuevos conceptos o soluciones para problemas locales arraigados en contradicciones sistémicas (Engeström, 2009). Su potencial reside en la oportunidad de incidir en las prácticas sociales y realizar análisis rigurosos del proceso de transformación basados en los principios del aprendizaje expansivo.

El Laboratorio del Cambio (LC) es un conjunto de herramientas metodológicas que forman parte de las intervenciones formativas (Virkkunen & Newnham, 2013). Se implementó por primera vez en Finlandia en 1995, y desde entonces se ha utilizado en múltiples contextos y regiones para apoyar transformaciones con impacto social, en particular en los ámbitos de la educación, la salud, la tecnología y el bienestar social (Sannino et al., 2016).

Entre 2013 y 2018 se implementaron 12 CL en países latinoamericanos como Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica y México, así como en Cataluña, España (Pereira et al., 2019). Esta herramienta se aplicó para apoyar transformaciones locales principalmente en educación (n = 8), pero también en gestión hospitalaria (n = 2), construcción de aeropuertos (n = 1) y seguridad laboral (n = 1). Todas las intervenciones condujeron a la ampliación de la comprensión de los problemas internos y a la visualización de soluciones, pero la aplicación de las soluciones difería entre los CL. Entre los obstáculos a la aplicación de soluciones se encontraban la falta de apoyo de los agentes de alto rango para la toma de decisiones, la falta de compromiso de los participantes, el tiempo insuficiente para el desarrollo de la intervención y el reducido número de sesiones de CL.

Los conocimientos y la experiencia adquiridos por Sannino & Engeström (2017) mediante la aplicación del LC en distintas latitudes muestran que este enfoque es fructífero para los SA en períodos de incertidumbre, cuando chocan tendencias diversas e incluso opuestas, que les obliga a tomar decisiones, a buscar acciones deliberadas y a crear nuevas posibles formas de actividad. La transformación apoyada por LC suele llevarse a cabo en una unidad piloto dentro de una organización mayor. Un CL prototípico consiste en 6-12 sesiones de trabajo en grupo de 2 horas organizadas en torno a los principios del aprendizaje expansivo celebradas con personas (normalmente 12-20) del mismo AS dentro de una organización y el equipo de intervención-

investigación. Antes y durante las sesiones de trabajo, se recopila información etnográfica para utilizarla en el desarrollo de las sesiones y en el análisis posterior. Algún tiempo después de que las sesiones hayan concluido, se lleva a cabo un examen de seguimiento de las iniciativas que surgen en el CL.

La propuesta de LC que inició Engeström (2009) permite recolectar datos longitudinales sobre interacciones y procesos involucrados en el aprendizaje expansivo, en un movimiento entre las acciones individuales y la actividad colectiva, así como también entre el pasado, presente y futuro previsto. Esta idea de historicidad, es el hilo conductor de un LC. Éste comienza con un análisis histórico del objeto de actividad que se realiza etnográficamente y, a partir de éste, pueden identificarse incidentes críticos y ejemplos que serán utilizados durante las sesiones de trabajo para estimular el análisis. Durante las sesiones, participantes y equipos de investigación, analizan disturbios y contradicciones en sus actividades con el fin de desarrollar soluciones nuevas a través de un proceso de aprendizaje expansivo.

Los equipos de investigación tienen intenciones instruccionales específicas que sólo se utilizan como punto de partida, ya que en un proceso de aprendizaje verdaderamente expansivo, las y los aprendices suelen desviarse o confrontar las intenciones del equipo de investigación para elaborar su propio diseño colectivo (Sannino et al., 2016). Habitualmente las contradicciones son identificadas por el equipo de investigación de manera tentativa, a modo de hipótesis durante el trabajo etnográfico de reconstrucción histórica. Pero durante el LC las y los participantes hacen sus propias interpretaciones de ellas, diferenciándose de lo propuesto por el equipo de investigación. Posteriormente como parte del proceso analítico, el equipo de investigación puede hacer una nueva interpretación de las contradicciones históricas (Sannino & Engeström, 2017).

PROBLEMATIZACIÓN

La inclusión en educación es un modelo de respuesta a la diversidad del estudiantado y forma parte de la agenda global para el desarrollo sostenible (UNESCO, 2015). Se comprende como un proceso inacabado de transformación orientado a favorecer el acceso, la participación y los aprendizajes de todas y todas, sin excepción (Ainscow et al., 2006). Existen discusiones teóricas y datos empíricos que hacen suponer una relación de co-existencia y co-determinación entre condiciones estructurales de exclusión y acciones deliberadas de inclusión (UNESCO, 2019; Slee, 2014). En la educación superior chilena, existen múltiples ejemplos de esta co-existencia exclusión-inclusión. Por una parte, ha existido un proceso de masificación del acceso a la educación terciaria, pero al mismo tiempo, se ha producido segmentación de las instituciones en función del nivel socio-económico de su estudiantado (Brunner, 2015; Lapierre et al., 2018). A su vez, se han creado mecanismos para contrarrestar la inequidad histórica que experimentan ciertos grupos, pero estos se articulan en torno a las mismas lógicas que crean su exclusión: mérito individual y competencia. De esta forma, la educación superior termina replicando la desigualdad social estructural.

Sin embargo, no existe un marco comprensivo propio de la inclusión que permita comprender su vínculo con la exclusión, ni tampoco el núcleo de su desarrollo. Dada la relevancia social del tema y la necesidad de comprender cómo es que las instituciones pueden crear modos sostenibles de apertura a la diversidad, en esta tesis me planteé la pregunta ¿cómo se desarrolla la inclusión en las instituciones de educación superior en Chile?

He argumentado que la noción de unidad de opuestos constituye una herramienta teórica esclarecedora para comprender la inclusión educativa en términos evolutivos, es decir, como un fenómeno emergente y en constante desarrollo.

Desde la PCS me basé en la lógica co-genética (Tateo, 2016; Tateo & Marsico, 2021; Valsiner, 2014) para proponer que la inclusión es un signo que emerge en oposición a la exclusión, formando un nuevo conjunto triádico de opuestos (inclusión <> no-inclusión) desde cuyos bordes se crean condiciones para el desarrollo de nuevos significados que regulan la experiencia humana y la relación de las personas con el mundo. Desde la TAHC, propuse que la inclusión es un objeto de actividad que moviliza múltiples sistemas a partir de sus contradicciones internas (Sannino & Engeström, 2018). Para comprender éstas últimas, me basé en los argumentos de Artilés (1998), Artilés et al., (2016), Waittoller & Super (2017), quienes plantean que en el modelo de sociedad contemporáneo - sociedad capitalista – la diversidad termina siendo sinónimo de minorías y los sujetos de inclusión, son tratados al mismo tiempo como sujetos de protección y opresión.

Estas dos perspectivas convergen en tratar el desarrollo como un proceso permanente de transformación que tiene lugar en el espacio entre las personas y el mundo en un flujo de tiempo irreversible (Valsiner, 2014; Engeström, 1987/2015). En ambas teorías, la unidad mínima de análisis de la vida psíquica, es una unidad triádica que incluye a la persona, el mundo y aquello que media la relación entre ambos (Vygotsky, 1980). Desde estas perspectivas, lo que moviliza el

desarrollo está lejos del equilibrio, al contrario, es precisamente la tensión permanente entre unidades de opuestos lo que posibilita y mueve a individuos y grupos hacia la construcción de nuevos significados o formas de actividad.

Desde la PCS, el poder generativo de los conjuntos triádicos de opuestos se encuentra en el espacio de bordes entre lo que es y no es, entre lo que está dentro y lo que está fuera de las distinciones semióticas que hacemos para construir significados y organizar nuestra experiencia.: es allí donde confluyen fuerzas en oposición. Mientras que desde la TAHC, el poder generativo de la unidad de opuestos, se encuentra en las contradicciones internas del objeto, en las fuerzas contrarias e interdependientes que se viven en forma de dilemas, paradojas, dobles vínculos, disturbios. Desde ambas perspectivas, la unidad de opuestos (A<>no A) es el motor de los procesos evolutivos.

En suma, a través de esta tesis elaboro una comprensión histórica-cultural de la inclusión enfatizando en su carácter evolutivo y sostengo que la noción de unidad de opuestos es una herramienta teórica rica para comprender la complejidad de su estabilidad dinámica situada en contextos particulares y en un devenir histórico macro social. A partir de esta formulación teórica me planteo la pregunta acerca de cómo son los procesos de inclusión situados en el interior de las IES y a continuación expongo los objetivos y preguntas directrices que orientaron la búsqueda de respuestas a esta interrogante general.

Dada la epistemología cualitativa desde la cual construí el proceso y ciclo de investigación (Valsiner, 2017), los objetivos y preguntas de investigación fueron permanentemente revisados y reformulados como parte de una práctica reflexiva recursiva. Lo que muestro a continuación corresponde a la versión final – o última – del proceso de tesis y difiere en algunos aspectos del proyecto original. Para una revisión de estos cambios, es posible revisar el Anexo 1.

OBJETIVOS

Objetivo general:

Explicar procesos de transformación colectiva orientados hacia la inclusión en una institución de educación superior en Chile.

Objetivos específicos:

1. Analizar cómo los significados en torno a la inclusión regulan experiencias y prácticas en una institución de educación superior en Chile.
2. Describir un proceso de transformación colectiva orientado hacia la inclusión en una institución de educación superior en Chile.
3. Explorar el rol mediador de las herramientas creadas en el curso de un proceso transformativo orientado hacia la inclusión en una institución de educación superior en Chile.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Pregunta general

¿Cómo se desarrolla inclusión en las instituciones de educación superior en Chile?

Preguntas específicas y preguntas directrices

1. ¿De qué manera los significados en torno a la inclusión dentro de la institución, regulan las experiencias y prácticas institucionales?
 - 1.1. ¿Qué es inclusión para los participantes? ¿Cómo son sus bordes?
 - 1.2. ¿Qué valores y prácticas se consideran inclusivas y no inclusivas?
 - 1.3. ¿Qué tensiones relacionadas con la inclusión pueden identificarse en la institución?
 - 1.4. ¿Existen expresiones de no-exclusión? Si las hay, ¿cómo son?

2. ¿Cómo es el proceso de aprendizaje expansivo en la institución participante?
 - 2.1. ¿Cómo se construye y reconstruye históricamente la inclusión en la institución?
 - 2.2. ¿Cómo se manifiestan las contradicciones internas de la inclusión y cómo evolucionan en el curso del LC?
 - 2.3. ¿Qué acciones de aprendizaje expansivo son posibles identificar y cómo evolucionan en el curso del LC?
 - 2.4. ¿Qué dimensiones de expansión pueden identificarse en el curso del LC?

3. ¿Cuál es el rol de las herramientas utilizadas en el LC en el desarrollo de agencia transformativa y formación de nuevos conceptos o células germinales?
 - 3.1. ¿Cómo son usados los artefactos creados en y para el LC, en el principio de doble estimulación y ascendencia de lo abstracto a lo concreto?
 - 3.2. ¿Qué condiciones favorecen los principios de doble estimulación y ascendencia de lo abstracto a lo concreto?

METODOLOGÍA

3. Diseño de investigación

Para abordar los objetivos y preguntas de investigación, conduje un estudio de caso cualitativo en una institución de educación superior chilena desde una comprensión histórico-cultural del desarrollo. Utilicé como diseño una intervención formativa (Sannino & Engeström, 2017) a través del conjunto de herramientas conocido como Laboratorio de Cambio (LC) (Virkkunen & Newnham, 2013). Este diseño contempló una aproximación etnográfica al campo de estudio y un conjunto de sesiones de reflexión colectiva que se realizaron entre marzo de 2022 y enero de 2023. Con el fin de diferenciar los requerimientos metodológicos de ambos componentes del diseño y el aporte específico de cada uno para el logro de los objetivos específicos, en lo sucesivo me referiré a ellos como: “aproximación etnográfica” y “Laboratorio de Cambio (o LC)”.

La aproximación etnográfica (Angrosino, 2012) estuvo orientada a comprender cómo se vive la inclusión al interior de la institución, explorando significados y prácticas en torno a la diversidad en la institución participante. Las sesiones de LC, se realizaron para analizar - y a la vez apoyar - un proceso aprendizaje expansivo en un SA dentro de la institución en el que participaron miembros de dos equipos de trabajos de alta dirección académica en la institución.

4. La persona que investiga

Desde el marco de referencia utilizado en esta tesis, la subjetividad de quien investiga es reconocida como una parte fundamental en el ciclo metodológico (Valsiner, 2017). Describir el proceso de reflexividad y la posición de quien investiga respecto al fenómeno investigado, se considera una oportunidad para aportar coherencia teórico-metodológica al proceso investigativo (Bover, 2013). En los siguientes apartados – posicionalidad y reflexividad, respectivamente - describo mis experiencias vitales y condiciones socio-culturales que afectan el involucramiento con el fenómeno de estudio, así como la interpretación de los resultados y, posteriormente, señalo las instancias colectivas en las que fui exponiendo mis interpretaciones para discutir las a la luz de los supuestos epistemológicos – o axiomas – de mi marco de referencia, así como también, a la luz de las experiencias e interpretaciones de las y los participantes en el proceso investigativo.

4.1. Posicionalidad

Soy mujer, madre, esposa, hija, hermana, tía y muchas otras relaciones más. Estudié en el sistema público desde la educación secundaria hasta el grado de magister. Gracias a la capacidad de endeudamiento de mi padre y madre, no tuve que yo hacerlo para estudiar psicología - porque recordemos que en Chile, las universidades públicas también se pagan - y no poco -. Hoy día estoy terminando mis estudios doctorales en una universidad privada, completamente becada por la misma institución. No puedo desconocer el lugar de privilegio en

el que me encuentro en este momento dentro del sistema chileno, altamente selectivo y ciertamente desigual. Tal vez por lo mismo y quizás como una forma de buscar coherencia o sentido, he dedicado mi tesis doctoral al estudio de procesos de aprendizaje y de construcción de significados que se viven al interior de las instituciones de educación superior en Chile en torno a la inclusión, sus bordes y transformaciones colectivas.

He estado vinculada al campo de la educación desde la psicología, desde que participé como voluntaria en un programa de conversación sobre afectividad y sexualidad a finales de los años 90, cuando todavía era estudiante de pregrado. Hasta hoy, con más de 20 años en la praxis docente en educación superior, de ejercicio profesional como psicóloga educacional, de una escueta e intermitente actividad académica-investigativa, además, con el privilegio y la osadía de ser visitante incansable de diversas latitudes de esta tierra, he podido vivir y observar un sinnúmero de experiencias y fenómenos que me han llevado a apreciar las infinitas formas en las que se presenta la diversidad humana. Irreverente, disruptiva, sorpresiva o sutil. Como sea, la diversidad siempre está. Y siempre se está diversificando.

Pero cuando estamos en el espacio educativo, pareciera que hay unas diversidades más visibles que otras. Minorías, se les dice a veces. Algunas veces se les agrupa, otras se les separa. En función de etiquetas, de grados. Pero lo importante, pareciera ser, es tenerlas identificadas. Parecen molestas, o incluso amenazantes. Se les juzga, interroga, se les mira con suspicacia, con miedo tal vez. Me pregunto ¿qué tal si se las juzgara por lo que enseñan? ¿por lo que rompen? ¿por el movimiento que generan? O si, simplemente ¿no se les juzgara?. La vida es movimiento, es diversidad, es interconexión. ¿Qué tal si mejor se aprende a vivir en, desde, con y para la diversidad humana? A mi, me molesta y me duele que la diversidad moleste. Porque, con certeza, yo también he sido y soy minoría, desde más de un punto de vista.

Pensar que esta posición personal no afecte el proceso, los resultados o las conclusiones de esta tesis, sería una ingenuidad y un contrasentido. Desde el paradigma histórico-cultural desde el cual me sitúo como investigadora, es esperable que la participación de quien investiga afecte a las personas y al proceso investigado. Pero he tenido claridad desde el principio, que no soy yo el foco del fenómeno y el proceso investigado. He utilizado todas las herramientas posibles para comprender el fenómeno de la inclusión desde un contexto particular, para escuchar las voces de quienes construyen esa inclusión y para darle una interpretación teórica que permita capturar su complejidad. Espero que este trabajo contribuya a la construcción de conocimiento sobre cómo es que las personas y las instituciones, dan sentido y dirección a sus movimientos orientados por la inclusión – como objeto y como signo. A comprender el rol transformador de la reflexión colectiva, en torno los propios significados y prácticas, así como también de las tensiones que experimentan las personas y de cómo éstas se relacionan con el devenir histórico-cultural macro social.

Reflexividad

Dado que la investigación cualitativa es un proceso construido desde la subjetividad de quien investiga, se vuelve fundamental poner en conversación estas elaboraciones personales con distintos agentes que puedan contribuir en las interpretaciones en torno al fenómeno investigado en su contexto de producción y al proceso investigativo, también en su contexto de producción. En este sentido, puedo mencionar la relevancia de las siguientes instancias reflexivas de las que se nutrió esta tesis.

- Las propias sesiones del LC: las posiciones y puntos de vista del equipo de investigación con respecto al fenómeno y proceso investigado, son puestos permanentemente en discusión con las y los participantes, a través del material espejo que se utiliza para activar la reflexión colectiva y también dentro de la participación activa en esa reflexión.
- Las reflexiones sistemáticas en el equipo de investigación: realicé la fase empírica de esta tesis con una ayudante de investigación. Más allá de los roles que detallo en el apartado de participantes, es importante mencionar a propósito de la reflexividad, que la necesidad de incorporar a otra persona como investigadora, parte precisamente de la necesidad de encontrar un par para reflexionar sobre los procesos de construcción de conocimiento. Con la ayudante de investigación- investigadora 2- sostuvimos un proceso permanente, de reflexión conjunta sobre las observaciones, interpretaciones teóricas, sensaciones, hipótesis de trabajo, durante la fase empírica.
- Las reflexiones espontáneas con la contraparte institucional: en la sección de participantes detallo los roles de la contraparte institucional. Pero me parece relevante destacar aquí, que ella fue una interlocutora permanente del proceso de construcción de información. Las reflexiones con ella transitaron desde aspectos operativos como las mejores maneras de contactar a la muestra, o de llevar las coordinaciones internas, hasta las interpretaciones del proceso y de las experiencias construidas en el LC.
- Las sesiones de tutoría de tesis con mi directora y co-directora de tesis: el proceso de orientación y acompañamiento de mis tutoras de tesis, ha sido un proceso altamente reflexivo desde la elaboración del marco de referencia hasta la interpretación de la información y la construcción de conclusiones teóricas. Ellas me han interrogado permanentemente sobre la coherencia interna de la tesis, la manera en que mis ideologías podrían afectar el proceso, los supuestos desde los cuales comprendo el fenómeno, los fundamentos de mis decisiones metodológicas, la inteligibilidad de mis interpretaciones.
- La participación en una comunidad académica amplia: he expuesto la formulación teórica y resultados parciales de esta tesis en múltiples encuentros académicos con una comunidad amplia. Por ejemplo, participé en reuniones académicas en la Universidad de Salerno con el Dr. Valsiner y con estudiantes doctorantes de la Dra. Marsico; participé activamente de grupos de discusión de la TAHC (CRADLE-RESET); participé en una Escuela de Verano sobre la TAHC en la Universidad de West, donde presenté un Pitch con la idea

germinal de esta tesis; asistí a la Escuela de Verano sobre enseñanza-aprendizaje en educación superior HoBid en la Universidad de Hamburgo donde discutimos en grupos los trabajos de 5 doctorantes; presenté el proyecto y algunos resultados en el Kitchen Seminar que lidera la Dra. Marsico con investigadores e investigadoras con distintos niveles de experiencia y desde distintas instituciones en el mundo; expuse en un congreso sobre enseñanza-aprendizaje en psicología parte de los resultados del LC (ESPLAT), también en un Grupo de estudios de Psicología Cultural de la Universidad Federal de Bahía (UFBA); expuse el proceso de construcción de tesis a mis compañeros del Doctorado en Ciencias del Desarrollo y Psicopatología.

Todas estas instancias han contribuido para que este trabajo sea el resultado de un proceso de construcción y re-construcción epistémica donde confluyeron múltiples subjetividades alimentadas de referentes teóricos que pretenden dar inteligibilidad y coherencia a esta investigación.

5. Participantes

5.1. Institución Participante

Se trata de una institución de educación superior privada, fundada hace alrededor de 40 años. Está ubicada en Santiago de Chile, en un barrio céntrico conocido como “barrio universitario”. Ofrece formación de pregrado, post grado y educación continua. Desarrolla investigación en diversas áreas. Se caracteriza por su incidencia pública, tanto por la presencia de sus académicos y académicas en los medios de comunicación, como por su oferta educativa y de extensión. Fue invitada a participar en esta tesis, debido a que lleva más de una década desarrollando activamente procesos de inclusión en su interior, siendo pionera en algunos de ellos. Estas iniciativas van desde programas de formación hasta políticas internas para favorecer la participación de grupos históricamente marginados. Forma parte de la Red de Educación Superior Inclusiva de la Región Metropolitana (RESI_RM) y está adscrita al programa de gratuidad que ofrece el Estado, por lo que recibe estudiantes de diferentes niveles socio económicos. Con fines de resguardo de la confidencialidad, de ahora en adelante, la institución será identificada como “Institución Por la Paz” o por su sigla “IPP”.

5.2. Población Participante

La población participante estuvo formada por personas jóvenes y adultas afiliadas formalmente a la institución participante (por ejemplo, estudiantes, profesionales, docentes, equipos de gestión, trabajadores en general). Se utilizaron diferentes estrategias de muestreo acorde a los requerimientos de cada componente del diseño metodológico – aproximación etnográfica y sesiones de LC - y en común acuerdo con quien actuó como contraparte institucional.

Los criterios generales de inclusión fueron:

- ser parte formal de la comunidad IPP,
- ser mayor de edad,
- aceptar voluntariamente participar del estudio,
- tener experiencias, roles, funciones o tareas relacionadas con los procesos de inclusión dentro de IPP.

No hubo criterios de exclusión.

La muestra total estuvo compuesta por 19 personas de entre 18 y 49 años de edad, de las cuales trece fueron mujeres y seis, hombres. Es preciso señalar que, debido a las restricciones sanitarias por la pandemia del COVID-19 esta participación incluyó tanto encuentros cara a cara dentro de las dependencias institucionales, como reuniones telemáticas, conversaciones telefónicas y uso de herramientas de comunicación asincrónica como chats o correos electrónicos.

A continuación describo la estrategia de muestreo y las características generales de la población participante para los dos componente del diseño metodológico.

5.2.1. En la Aproximación Etnográfica.

Se realizó un muestreo intencional siguiendo criterios de variación máxima, casos típicos y casos sensibles (Flick, 2007). Participaron en total 16 personas (once mujeres y cinco hombres), con diferentes roles dentro de la institución. Las modalidades de participación fueron diversas (entrevista o reunión de trabajo; on-line o presencial; grupal o individual). La mitad de ellos participó también del laboratorio de cambios y la otra mitad, no (Tabla 1).

Tabla 1.

Población participante en la aproximación etnográfica.

Rol en la institución	Años en la institución	Actividad en la investigación	Modalidad de participación	Participación en el LC
Gestión académica	4	Entrevista	Presencial individual	No
Gestión académica	7	Entrevista	Presencial individual	No
Estudiante que participa del programa de apoyo a la discapacidad	1	Entrevista	Presencial individual	No
Gestión académica	12	Entrevista	Presencial individual	No
Docente de pre-grado	3	Entrevista	Grupal on-line	No
Docente de pre-grado	3	Entrevista	Grupal on-line	No
Estudiante que participa del programa de apoyo a la discapacidad	4	Entrevista	Individual on-line	No
Docente de pre-grado	6	Entrevista	Individual on-line	No
Gestión académica	16	Entrevista	Presencial	Sí
Gestión académica	9	Entrevista	Presencial	Sí

Profesional del área académica	2	Entrevista	Presencial	Sí
Profesional del área académica	4	Entrevista	Presencial	Sí
Profesional del área académica	1	Entrevista	Presencial	Sí
Profesional del área académica	6	Reunión de trabajo	On-line	Sí
Profesional del área académica	1	Reunión de trabajo	On-line	Sí
Investigadora 1	--	Reuniones de trabajo, entrevistas	Todas las anteriores	Sí

Nota. se omite intencionalmente cualquier información que pueda conducir a la identificación de participantes, exceptuando la investigadora 1.

5.2.2. En el Laboratorio de Cambio.

Se utilizó un muestro intencional, utilizando criterios de casos típicos, intensidad y conveniencia (Flick, 2015). Además de cumplir con los criterios de inclusión generales, fue mandatorio que las y los participantes formaran parte de un mismo sistema de actividad. Participaron en total nueve profesionales (seis mujeres, tres hombres), quienes pertenecían a dos equipos de trabajo distintos dentro de la alta dirección académica (ADA) de la institución con sus jefaturas. Las temáticas de inclusión eran relevantes para ambos equipos, ya sea por la responsabilidad de implementar programas de apoyo específico a ciertos grupos o bien (Equipo A), por su rol de liderazgo en la implementación de acciones orientadas por principios educativos relacionados con el foco en el aprendizaje, el respeto de la diversidad, diseños universales, derechos, entre otros (Equipo B). Cinco de los participantes pertenecían al equipo A y cuatro al equipo B (Tabla 2).

Tabla 2.

Participantes laboratorio de cambio.

ID	Rol en la institución	Años en la institución
P1	Jefatura equipo A	13
P2	Profesional equipo A	6
P3	Profesional equipo A	1
P4	Profesional equipo B	1
P5	Profesional equipo A	1
P6	Profesional equipo B	2
P7	Profesional equipo A	2
P8	Profesional equipo B	4
P9	Jefatura equipo B	9
P10	Investigadora 1	-

Nota. se omite intencionalmente cualquier información que pueda conducir a la identificación de participantes, exceptuando las investigadoras 1 y 2.

Aunque con diferentes énfasis, ambos equipos compartían tareas, procesos y/o objetivos en torno a la inclusión y se encontraban en un momento de cambio e incertidumbre debido a procesos de restructuración organizacional. En específico, experimentaban nuevas demandas de trabajo, incorporación de nuevos integrantes en los equipos, redefinición de planes de trabajo, reorganización del uso del espacio físico. Además, enfrentaban una alta demanda de sus funciones y servicios, en un contexto de reciente retorno al trabajo presencial cara a cara después de dos años de restricciones sanitarias por la pandemia del COVID-19. Por estas razones, este SA situado en esta institución en particular y en ese momento presente, constituía el espacio propicio – o ideal – para abordar el objetivo general de investigación.

Además, participamos dos investigadoras. La investigadora 1, soy yo. Investigadora principal. Soy autora de todo el proyecto de investigación. Elaboré la formulación teórica y el diseño de investigación. Contacté a la institución participante, realicé todas las entrevistas, estuve a cargo de la planificación y conducción de todas las sesiones del LC, realicé observación participante y estuve en contacto permanente con la persona que actuó como contraparte institucional. Realicé todos los análisis de datos y escribí el presente informe íntegramente. La investigadora 2, ocupó el rol de investigadora ayudante. Se incorporó al proyecto por seis meses apoyando el trabajo de campo. Ella realizó observación participante, asistió a todas las sesiones del LC, apoyó el análisis y planificación de las sesiones y, realizó doble check en el análisis de acciones de aprendizaje expansivo. Ambas somos consideradas participantes en el LC ya que se asume – y de hecho, se espera - que nuestras intervenciones afecten la construcción de datos y que, en el ejercicio de nuestro rol, mantengamos relaciones horizontales y complementarias con las y los participantes.

A su vez, una de las participantes del LC actuó como “la voz” o “representante” de la institución durante toda la fase empírica. Toda vez que sea necesario mencionar su participación ejerciendo este rol, será llamada *contraparte institucional*. Con ella se hizo el contacto inicial, se negociaron las condiciones en las que se realizaría la recolección de información y se coordinaron todas las acciones en el campo. Ella además organizó la agenda y convocó todas las sesiones de LC a través de su cuenta institucional de Zoom. Junto con ello, actuó como interlocutora natural en el proceso reflexivo que acompañó todo el proceso de recolección de información. Con ella compartimos hipótesis de trabajo, análisis del proceso y conclusiones preliminares. Asimismo, tomamos decisiones sobre el curso del laboratorio de cambio antes, durante y después de su puesta en marcha. La comunicación con ella se fue dando en una mezcla de formalidad y espontaneidad. Es decir, teníamos acuerdos formales y compromisos establecidos, pero a la vez, nos comunicábamos de manera espontánea y flexible durante todo el proceso.

6. Instrumentos de construcción de datos

6.1. Observación participante.

La aproximación etnográfica no cumplió con todas las características de una etnografía en sentido ortodoxo, ya que no hubo un emplazamiento regular en el campo. La inmersión en el campo estuvo asociada principalmente a la recolección de información y a la coordinación de actividades propias de la investigación. De acuerdo a Angrosino (2012), esto corresponde a una aproximación etnográfica donde el equipo de investigación ocupa un rol de “observación como participantes”. Con el fin de organizar y reconstruir posteriormente el trabajo de campo, realicé notas de campo en un estilo confesional (Emerson et al., 2007). Es decir, describí detalles del proceso desde mi punto de vista como investigadora, poniendo en el centro mis experiencias, reflexiones, impresiones e hipótesis de trabajo.

Las dos investigadoras realizamos observación de espacios abiertos no-estructurados dentro de la institución (ej. patios, casinos, biblioteca central, baños) y tomamos fotografías de artefactos y recursos simbólicos, que nos parecieron significativos en relación con la inclusión. Además, como investigadora principal, realicé todas las entrevistas, participé en una reunión de trabajo formal con integrantes del LC y me mantuve asistiendo de manera intermitente al lugar de trabajo de las y los participantes del LC con el fin de mantener el contacto, coordinar actividades y compartir reflexiones sobre el proceso con la contraparte institucional. La decisión de qué modalidad usar en entrevistas, reuniones o encuentros de coordinación (presencial u online), fue siempre decisión de las y los participantes en función de su conveniencia.

La mayor concentración de tiempo de inmersión presencial en el campo de estudio, ocurrió durante los dos primeros meses (abril y mayo 2022). En este primer momento, las observaciones y entrevistas estuvieron focalizadas en participantes que no asistirían al laboratorio de cambio. Durante este periodo el tiempo de inmersión en el campo fue de, aproximadamente, 3 horas semanales.

Más adelante (junio a septiembre 2022), las visitas presenciales al campo fueron menos intensivas y se realizaron con distintos niveles de formalidad o planificación. Estas últimas se focalizaron en entrevistas o reuniones con participantes del laboratorio de cambio y, en especial, con la contraparte institucional. El tiempo promedio dedicado al trabajo de campo de manera presencial, fue de aproximadamente dos horas cada dos semanas, durante este segundo periodo.

6.2. Entrevistas

Realicé en total 12 entrevistas semiestructuradas (Angrosino, 2012) en base a guión temático orientado teóricamente por los conceptos de co-génesis, separación inclusiva y bordes. Las preguntas indagaban sobre aquello que era considerado por las y los participantes como inclusivo, no-inclusivo y/o en el borde entre ambos. Hice pequeñas modificaciones del guión, cuando se añadía algún objetivo particular a la entrevista de informantes clave (p.ej. re-construir

la historia de la inclusión dentro de la institución, explorar expectativas respecto del LC o conocer con mayor profundidad el trabajo cotidiano) (Anexo 2)

Las entrevistas se realizaron en el lugar que cada participante indicó en función de su conveniencia, de modo que algunas fueron realizadas en dependencias de la institución y otras de manera on-line. Cada una duró entre 30 y 60 minutos aproximadamente. Se grabaron en audio y posteriormente fueron transcritas por una persona externa al proyecto.

6.3. Recolección de artefactos

Recolectamos documentos formales, fotografías de espacios públicos y material creado en las sesiones del LC. Los documentos fueron seleccionados por su función y relevancia en las prácticas cotidianas en torno a la inclusión, a partir del contenido de las entrevistas y por sugerencia de la contraparte institucional. Incluyeron políticas, protocolos u orientaciones para diversos aspectos del proceso educativo. Los registros fotográficos fueron seleccionados por su potencial significatividad en cuanto a experiencias, significados o prácticas cotidianas en torno a la inclusión dentro de la institución. Al momento del análisis, se seleccionaron 29 fotografías. Todos los artefactos creados en y para las sesiones del LC fueron recolectados, se encuentran listados en la Tabla 3.

6.4. Sesiones de Laboratorio de Cambio

Acordamos con la contraparte institucional y su jefatura, realizar ocho sesiones de LC de dos horas cada una, más una sesión introductoria y una sesión de seguimiento, de una hora cada una y en formato on-line, al menos mientras se mantuvieran inestables las condiciones sanitarias por la pandemia del COVID-19. La planificación de las sesiones se hizo siguiendo las orientaciones de Virkkunen & Newnham (2013). Éstas enfatizan en la necesidad de hacer una planificación general inicial, que se irá completando en la medida que el proceso transformativo ocurre, ya que los contenidos no se conocen con anticipación. En general, la planificación de cada sesión tuvo como base la creación de un material espejo con el potencial de actuar como primer estímulo -conflicto de motivos – en cada sesión; la elaboración de preguntas generadoras para activar la reflexión colectiva en torno al material espejo y; una actividad adicional en torno a artefactos conceptuales presentados gráficamente que tienen la finalidad de favorecer acciones de aprendizaje expansivo y operar como segundo estímulo – o estímulo auxiliar. En su conjunto, las sesiones siguieron una secuencia organizada en torno al ciclo de aprendizaje expansivo (Anexo 3).

Todas las sesiones fueron moderadas por mi, con apoyo de la investigadora 2, quien además tomaba notas de aspectos que le parecían relevantes y participaba de las reflexiones colectivas. Las sesiones fueron videograbadas con la herramienta de la plataforma Zoom e inmediatamente después de su realización, fueron enviadas a transcribir por una persona externa al proyecto, quien me entregaba el texto dentro de los 3 o 4 días siguientes.

7. Procedimiento

Las cuatro fases que describo a continuación no estuvieron estrictamente diferenciadas en el proceso investigativo. Más bien, se fueron organizando como una cadena que permitió respetar los ritmos de la institución, atender los requerimientos metodológicos del proyecto y tomar decisiones en el camino, en una dinámica flexible de reflexiones permanentes y análisis de datos preliminares que orientaban la construcción de información y la toma de decisiones.

7.1 Selección y contacto con la Institución Participante

Dado que la pregunta general orienta a indagar cómo son los procesos de inclusión en las instituciones de educación superior en Chile, era mandatorio encontrar alguna institución que ya estuviera llevando a cabo procesos de inclusión con el fin de comprender y analizar los significados en torno a este concepto, las dinámicas que movilizan sus transformaciones, y las posibles contribuciones de una intervención formativa en ese proceso en curso. En consecuencia, en mayo del año 2021 comencé con la búsqueda de una institución de educación superior que se encontrara desarrollando proceso de inclusión, al mismo tiempo que redactaba el proyecto de tesis.

Utilicé mis redes profesionales para contactar personas que estuvieran trabajando en programas de inclusión en instituciones de educación superior. Comencé buscando en instituciones que pertenecieran a la RESI-RM y que estuvieran interesadas en participar de un Laboratorio de Cambio. Yo había participado de la RESI-RM algunos años atrás, por lo que tenía cierta idea de qué institución tenían un camino más o menos avanzado en torno a la inclusión – o al menos, un camino empezado.

Me contacté por mail con tres personas que gestionaban programas de inclusión en tres instituciones diferentes y les comenté a grandes rasgos el proyecto. Con las tres personas me reuní on-line y les presenté la propuesta. Dos de ellas declinaron de participar y una de ellas se mostró favorable a una eventual participación de su institución. Esta última, comentó su interés en la propuesta teórica y metodológica, señalando que le hacía sentido y que le parecía oportuno invitar a su institución, dado el momento de cambio y crecimiento en el que se encontraba el programa de inclusión donde ella trabajaba. Ella organizó una segunda reunión, esta vez con su jefatura, para que yo diera a conocer la propuesta y evaluar una eventual participación. En esa reunión, la jefatura también mostró motivación por participar. Me pidieron que hiciera un resumen escrito del proyecto para difundir con eventuales participantes del LC y, alrededor de dos meses después, confirmaron su interés. Una vez que el texto escrito del proyecto de tesis fue aprobado, la institución participante formalizó su compromiso a través de la firma de un acuerdo de colaboración institucional (Anexo 4). En marzo del año 2022, el proyecto de tesis fue aprobado completamente por la comisión de tesis – texto escrito y defensa de proyecto – y luego, por el Comité de Ética Institucional de la Universidad del Desarrollo (CEI-UDD) (Anexo 5) y con eso se dio paso a la siguiente fase.

7.2. Aproximación etnográfica y coordinación de LC

En abril del año 2022 comenzamos la fase empírica dando curso a la aproximación etnográfica. Para ello revisamos, acordamos y coordinamos con la contraparte institucional todos los aspectos relativos a la recolección de información. Por ejemplo, la selección de los primeros informantes clave, las estrategias de convocatoria para nuevos participantes, la forma de comunicación interna, preocupaciones y resguardos éticos.

En este momento, se incorporó la investigadora 2 al proyecto y comenzamos a trabajar como equipo de investigación. Nuestro primer foco fue recoger impresiones sobre interacciones sociales, recursos simbólicos, o cualquier aspecto del ambiente que llamara nuestra atención en relación a procesos o dinámicas de inclusión.

Luego, comencé con las entrevistas a participantes que no fueran eventuales asistentes al LC. A la par, revisamos con la investigadora 2, documentos que eran mencionados por las y los participantes como relevantes para los procesos de inclusión. En este momento fuimos haciendo análisis preliminares de los documentos y las entrevistas, buscando significados focalizados - con los lineamientos de Molina et al., (2015) - así como tensiones semióticas a través de la identificación de opuestos de significados y procesos de bordes (Valsiner, 2014; Marsico & Varzi, 2016).

En paralelo, junto a la contraparte institucional, comenzamos con la coordinación del LC.

7.3 Sesiones Laboratorio de Cambio

En mayo del 2022, realizamos una sesión introductoria del LC con las y los eventuales participantes del LC que habían sido convocados por la contraparte institucional y su jefatura. Ésta tuvo por objetivo dar a conocer los fundamentos teóricos y los requerimientos metodológicos del LC, así como también, plantear preguntas o inquietudes de parte de las y los asistentes. Todos y todas las asistentes a esta sesión, se mostraron favorables a participar y posteriormente, aceptaron ser partícipes de esta experiencia de intervención e investigación.

Debido al contexto de pandemia por el COVID-19, acordamos realizar las sesiones de manera on-line. Realizamos las ocho sesiones calendarizadas entre mayo y agosto del 2022. Además, las y los realizaron dos sesiones autónomas (sin las investigadoras) de dos horas de duración cada una y de manera presencial en octubre de 2022. Finalmente, en enero de 2023 realizamos una sesión on-line de seguimiento de una hora de duración. En suma, desde la sesión introductoria hasta la de seguimiento, transcurrieron nueve meses dentro del mismo año académico (Tabla 3). Si bien existía una planificación general somera al inicio, las sesiones se planificaban en detalle conforme transcurría el LC.

7.4. Análisis de los datos construidos.

El análisis de datos se realizó en dos niveles. El nivel 1, correspondió a todos los análisis de proceso mientras la fase empírica seguía en curso. Estuvo orientado a pesquisar procesos, dinámicas y temas relevantes para el LC con el fin de planificar las sesiones y preparar el material

espejo. Por una parte, una vez terminada cada sesión, las investigadoras compartíamos reflexiones sobre el proceso “en caliente” (el mismo día). Dentro de los siguientes días, recibíamos la transcripción de la sesión y la leíamos por separado prestando atención a los procesos grupales, las acciones de aprendizaje expansivo (AAE) y los temas que parecían estar en tensión. Estas reflexiones eran compartidas con la contraparte institucional, pero de manera menos sistemática y más centrada en la experiencia que en el análisis teórico.

Por otro lado, realizamos análisis temáticos preliminares de las entrevistas, documentos y artefactos, con el fin de triangular nuestras interpretaciones. Asimismo, realizamos codificaciones de las AAE que se realizaban en las sesiones, con el fin de monitorear el proceso, y a la vez, familiarizarnos con el sistema de códigos.

El nivel 2, corresponde a todos los análisis del cuerpo de datos que utilicé para responder a los objetivos y preguntas de investigación. El detalle de este nivel, se encuentra en el siguiente apartado.

8. Estrategia Analítica

Utilicé distintas estrategias analíticas para cada objetivo específico. Para ver una síntesis, es posible revisar el Cuadro 1.

Cuadro 1.

Síntesis estrategia analítica

Objetivo	Fundamento teórico	Análisis	Cuerpo de datos	Resultado
Analizar cómo los significados en torno a la inclusión regulan experiencias y prácticas en una IES en Chile.	Inclusión como signo Inclusión como proceso de <i>bordering</i> Mediación por artefactos	Análisis temático con el procedimiento de Braun & Clarke (2006).	- Transcripciones siete entrevistas etnográficas -29 fotografías -2 documentos políticos o reglamentarios -2 declaraciones institucionales de visión o propósito -5 notas de campo	-Identificación de temas y subtemas en torno a la inclusión -Organización del análisis temático como complejo de significados inclusión<>no inclusión -Modelo de desarrollo de inclusión a partir de las relaciones mediadas persona institución en la zona de bordes.
Describir un proceso de transformación colectiva orientado hacia la inclusión en una IES en Chile.	Proceso de aprendizaje expansivo en torno a la inclusión	Narración descriptiva (Engeström, 1987/2015) Codificación AAE (Virkkunen & Newnham, 2013). Codificación MDC (Engeström & Sannino, 2011)	-Transcripción ocho sesiones de LC - artefactos creados en y para LC -Planificación sesiones LC - 8 Notas de campo	Descripción del proceso de aprendizaje expansivo en torno a la inclusión como objeto de actividad
Explorar el rol mediador de las herramientas creadas en el curso de un proceso transformativo orientado hacia la inclusión en una IES en Chile.	Principios de aprendizaje expansivo: -doble estimulación - ascendencia de lo abstracto a lo concreto Procesos emergentes en aprendizaje expansivo: -agencia transformativa -formación de conceptos o células germinales	Análisis microgenético del rol de artefactos (Fossa, 2018; Molina et al., 2015) Agencia transformativa por doble estimulación (Sannino, 2020) Célula germinal por ascendencia de lo abstracto a lo concreto (Engeström, 1987/2015)	-Transcripción ocho sesiones de LC Artefactos creados en y para LC 8 Notas de campo Material de análisis previos	Análisis genético de la construcción de célula germinal y zona de desarrollo próximo colectiva, mediada por herramientas semióticas y artefactos gráfico-conceptuales.

8.1. Para el objetivo específico número 1.

Con el fin de *analizar cómo los significados en torno a la inclusión regulan experiencias y prácticas en una institución de educación superior en Chile*, utilicé los datos construidos en la aproximación etnográfica. El primer lugar, realicé un análisis temático de las entrevistas a las y los participantes que no asistieron al LC, siguiendo el procedimiento de seis pasos descrito por Braun & Clarke (2006). En primer lugar, realicé un análisis teórico a través de la identificación de temas latentes orientada por los conceptos de co-génesis, separación inclusiva y bordes. Luego, contrasté estos temas con artefactos formales e informales – documentos, información de la web institucional, fotografías de espacios públicos - recolectados en las visitas al campo y con mis notas de campo.

El paso de 1 - de familiarización con los datos – lo hice iterativamente. En primer lugar, estuve en relación directa con los datos al realizar íntegramente todas las entrevistas y analizarlas en busca de información relevante para el LC. En esta primera lectura, el foco estuvo puesto en cómo se comprende la inclusión dentro de la institución y en identificar conjuntos triádicos de opuestos (inclusión, no-inclusión y bordes). Más adelante, una vez terminado el trabajo de campo, leí nuevamente cada una de las entrevistas, tomando nota de mis reflexiones e interpretaciones teóricas.

En el paso 2 - de generación de códigos iniciales – realicé un proceso de doble check junto a una de las tutoras de tesis. Leímos por separado la primera entrevista e hicimos comentarios al margen, teniendo como foco los procesos de co-génesis, bordes y separación inclusiva. Luego, discutimos nuestros análisis y decidimos que una buena estrategia sería organizar las unidades de significado de cada entrevista en tres grandes temas latentes: a) *Inclusión*: aquello que cada participante consideraba inclusivo; b) *No-inclusión*: aquello que cada participante consideraba no-inclusivo en el amplio espectro de posibilidades de oposición semiótica a la inclusión; c) *Bordes*: aquellas unidades de significado que sugirieran ambivalencia o tensión dentro de la entrevista, por ejemplo, preguntas reflexivas sobre cómo deberían ser las cosas, cambio de posiciones sobre un mismo tema o posiciones críticas frente a prácticas arraigadas.

Analiqué cada una de las entrevistas por separado haciendo anotaciones al margen y escribiendo al final una síntesis de lo que me parecía más significativo en cada una de ellas. Una vez concluido este análisis, volvimos a revisar la información con la tutora, haciendo interpretaciones sobre el proceso de bordes. Acordamos distinguir *significados subjetivos*, para recoger la manera particular en que cada participante comprende y da sentido a su experiencia y *artefactos institucionales*, para distinguir procesos o instrumentos mediadores que organizan sistemas de prácticas colectivas en torno inclusión dentro de la institución, por ejemplo, procedimientos de trabajo, políticas, departamentos, entre otros.

Siguiendo este esquema, organicé el análisis de cada una de las entrevistas en una tabla de doble entrada que se convirtió en la base para las siguientes etapas (Figura 6)

Figura 6.

Esquema de análisis temático

E1	Subjective	Institutional
Inclusion		
Non-inclusión		
Border		

En el paso 3 - de búsqueda de temas – agrupé la información de las tablas de doble entrada, en una gran matriz. Sobre ese cuerpo de datos – matriz de temas latentes de todas las entrevistas - hice un nuevo análisis temático, pero esta vez, identificando contenido semántico que contextualiza los temas latentes sobre los cuales giran los procesos de inclusión dentro de la institución, desde la perspectiva de las y los participantes.

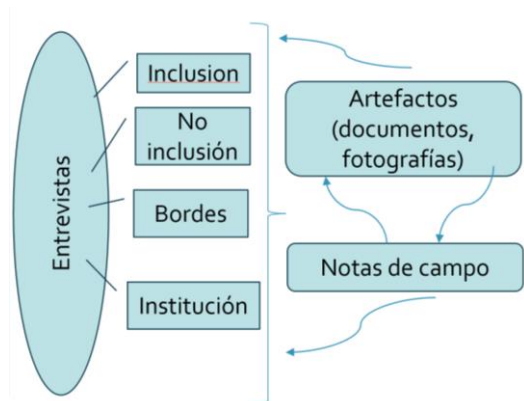
En el paso 4 - de revisión de los temas- reorganicé el contenido semántico y elaboré una primera representación gráfica de los temas siguiendo los diagramas comúnmente utilizados para hablar de co-génesis desde una perspectiva cultural semiótica (por ejemplo, Figura 1).

En el paso 5 - de definición y nombramiento de los temas- elaboré una primera narrativa sobre inclusión, no-inclusión, bordes y artefactos institucionales, guiándome por la representación gráfica que había construido previamente. En un esfuerzo por no perder la totalidad y complejidad del fenómeno de inclusión en esta institución y en ese momento presente, contrasté esta narrativa sobre los temas principales con otras fuentes de información. En particular analicé documentos, fotografías y notas de campo focalizándome en la triangulación de mis conclusiones preliminares.

En el 6to – y último – paso del análisis temático, redacté el primer borrador de los resultados y seleccioné extractos que representaran lo más vívidamente posible la manera en que se vive la inclusión al interior de la institución a luz de los conceptos de co-génesis, separación inclusiva y bordes. Y junto con ello, construí 3 representaciones gráficas para sintetizar este resultado (Figuras 8, 9 y 10)

Figura 7.

Síntesis de la estrategia analítica para el objetivo 1.



8.2. Para el objetivo específico número 2.

Con el fin de *describir un proceso de transformación colectiva orientado hacia la inclusión en una institución de educación superior en Chile*, utilicé como cuerpo de datos las transcripciones de las ocho sesiones de LC y la sesión de cierre, la planificación de cada sesión, los artefactos construidos en y para éstas y las notas de campo realizadas en ese periodo.

En primer lugar, junto a la investigadora 2, codificamos las siete acciones de aprendizaje expansivo utilizando las definiciones de Virkunen & Neunham (2013), a través de un protocolo de análisis para AAE (Anexo 6). Hicimos este análisis de manera iterativa en la medida que recibíamos la transcripción de cada sesión. Cada una codificaba por separado y luego comparábamos los códigos. En los casos de desacuerdo, revisábamos el material, lo discutíamos para llegar a acuerdo. Luego, volvíamos a revisar los códigos de todas las sesiones anteriores. Hicimos estos análisis utilizando Atlas.ti pero siempre el proceso de codificación fue manual. Esta estrategia nos permitió familiarizarnos con los códigos y pesquisar su expresión en este sistema de actividad en particular. En una segunda etapa de análisis, al finalizar el trabajo de campo, revisamos las codificaciones de todas las sesiones y construimos en Excel una matriz de códigos de acciones de aprendizaje expansivo. Sobre esa matriz, calculé la frecuencia y proporción de cada AAE en cada una de las sesiones.

Posteriormente, realicé un análisis de las manifestaciones discursivas de contradicciones (MDC), siguiendo el procedimiento propuesto por Engeström & Sannino (2011) a través de un protocolo de análisis de MDC (Anexo 7). Busqué expresiones de MDC a partir de claves discursivas en las transcripciones de las ocho sesiones de LC (por ejemplo, pero, preguntas retóricas, etc.); seleccioné los extractos que efectivamente expresaban tensiones; los organicé en una tabla dentro de un documento de Word por sesión, identificando el extracto, el tipo de MDC y el tema.

Finalmente, hice una matriz en Excel con las MDC por sesión y sobre esa matriz calculé la frecuencia y la proporción de cada una de las MDC en cada sesión y en el conjunto de ellas.

Más adelante, hice una descripción narrativa de cada sesión, en la que menciono las principales actividades y artefactos utilizados, para comentar a continuación los principales hitos en cada una. Esta re-construcción narrativa del proceso de aprendizaje expansivo, fue hecha sobre la base de las planificaciones, transcripciones, artefactos y notas de campo de cada sesión.

En los resultados, comienzo presentando esta narrativa y después los análisis de AAE y MDC. Considero que de esa manera se contextualiza mejor el fenómeno del aprendizaje expansivo en torno a la inclusión en la institución participante.

8.3. Para el objetivo específico 3.

Para responder al objetivo de *explorar el rol mediador de las herramientas creadas en el curso de un proceso transformativo orientado hacia la inclusión en una institución de educación superior en Chile*, realicé dos análisis microgenéticos (Fossa, 2018) de los principios de aprendizaje expansivo con el fin de explorar el rol mediador de los artefactos construidos en y para las sesiones de LC, en el desarrollo de emergencia transformativa y la formación de conceptos o células germinales. Para ello, utilicé el protocolo de análisis semiótico de Molina et al. (2015) (Anexo 8). Utilicé como cuerpo de datos, la transcripción de las ocho sesiones, mis notas de campo en el periodo del LC, notas al margen en los materiales analizados y la descripción de los resultados 1 y 2. Ambos análisis consistieron en identificar secuencias dialógicas diacrónicas o sincrónicas, sobre la base de los principios de doble estimulación y ascendencia de lo abstracto a lo concreto, junto con los artefactos utilizados como mediadores en dichas secuencias. Éstas fueron re-construidas, para ilustrar la función de los artefactos en el desarrollo de aprendizaje expansivo.

El primer análisis, del principio de doble estimulación, fue realizado sobre una sesión en particular que fue identificada como de anclaje para la construcción colectiva de una nueva orientación al futuro. El segundo análisis, del principio de ascendencia de lo abstracto a lo concreto, fue hecho sobre las ocho sesiones de LC. Tomé como punto de partida la sesión recientemente mencionada, e identifiqué la unidad germinal que operó como segundo estímulo en ese momento. Busqué rastros de esa célula germinal en las sesiones precedentes y sucesivas. Exploré con el buscador Word palabras clave y revisé las otras fuentes de datos, prestando especial atención a comentarios al margen, notas de campo u otros indicios del ciclo de aprendizaje expansivo. Con esa información, re-construí una secuencia dialógica que permite ilustrar la manera en que los artefactos utilizados median la formación de nuevos conceptos.

9. Aspectos éticos

El proyecto de tesis contó con aprobación del Comité de Ética Institucional de la Universidad del Desarrollo (Anexo 5). Todas y todos los participantes dieron su consentimiento tras leer un documento de consentimiento informado (Anexo 9) que entregaba información sobre los

objetivos de la investigación, lo que se esperaba de su participación, el tiempo aproximado que duraría el proceso de recolección de información, la voluntariedad de participación, la confidencialidad de la información, los beneficios potenciales de la investigación, los riesgos asociados, la inexistencia de incentivos, la posibilidad de contactarse conmigo como investigadora responsable o con el presidente del comité de ética institucional y la posibilidad de tener una derivación al Servicio de Psicología Integral de la Universidad del Desarrollo en caso de experimentar malestar psicológico atribuible a su participación.

Por otra parte, se firmó un acuerdo de colaboración institucional (Anexo 4) con la persona que ejercía la autoridad y responsabilidad adecuada en la institución participante. En este acuerdo se declara estar en conocimiento del proyecto y dar facilidades para su adecuada realización dentro de la institución. Asimismo, todas las personas que prestaron servicios para la realización de esta tesis (transcripción, ayudante de investigación), firmaron un compromiso de confidencialidad y no divulgación de la información (Anexo 10).

Como una forma de resguardar el bienestar de las personas en situación de discapacidad que participaron de este estudio, las instancias de recolección de información se realizaron en espacios que aseguraron condiciones de accesibilidad pertinentes a cada quien. Las y los participantes pudieron decidir en qué modalidad - presencial u on-line – le resultaba confortable y segura su participación.

Además de dichos resguardos éticos conforme a estándares generales para investigación, el diseño y ejecución de este estudio, involucró otras consideraciones éticas. Murphy & Dingwal (2007) señalan que en estudios etnográficos surgen algunos riesgos al momento de la publicación, donde los investigadores pueden tener preocupaciones sobre cómo los participantes reaccionarán frente a sus hallazgos. En este caso, esa preocupación estuvo más orientada al análisis y reporte del proceso transformativo ocurrido a lo largo de las sesiones del LC. Por ese motivo, junto con la investigadora 2, fuimos activas en exponer frente a los participantes del LC la manera en que estábamos observando e interpretando sus prácticas y procesos de construcción de significado. El material espejo – creado por nosotras para dar inicio a las sesiones - fue especialmente relevante para este fin, ya que lo construimos sobre la base de interpretamos como tensiones relevantes en el sistema de actividad y sus relaciones con contradicciones sistémicas. Este material pudo ser incómodo, ya que giraba en torno a tensiones, disturbios y contradicciones que acompañaban el quehacer diario de las y los participantes dentro de la institución. Sin embargo, nos pareció que existía la confianza y el respeto necesarios para utilizar nuestras interpretaciones como punto de arranque para un proceso reflexivo y para una discusión honesta sobre el devenir de sus procesos de inclusión. En otras palabras, este material fue *espejo* de las vivencias de los participantes en la institución y de nuestras interpretaciones.

Otro aspecto especialmente relevante en esta tesis, ha sido el resguardo de la confidencialidad al momento de la publicación. Al tratarse de un fenómeno situado en una institución de reconocimiento público y con la participación de equipos de trabajo fácilmente identificables, he tenido especial cuidado de no entregar información que pueda llevar a la

identificación de la institución y, por ende, de las y los participantes. Por ejemplo, todos los nombres participantes fueron reemplazados inmediatamente en las transcripciones por pseudónimos femeninos, para evitar que fuesen identificados a partir de su género; asimismo, los nombres de programas, unidades, documentos, o cualquier otro artefacto institucional también fueron anonimizados con el uso de pseudónimos; además, he omitido intencionalmente en los reportes, cualquier fotografía que pudiera llevar a la identificación de la institución. Asimismo, la contraparte institucional revisó el documento e hizo algunos comentarios sobre su contenido.

10. Criterios de rigor

Se han descrito criterios para asegurar la validez y confiabilidad de la información en investigaciones cualitativas. Su uso es controversial por considerárseles un estándar positivista para juzgar un paradigma comprensivo-interpretativo, ya que se basan la idea de la verificación más que de la interpretación y construcción teórica. Sin embargo, considerando que estos criterios pueden ser relevantes para quien quiera juzgar el presente trabajo conforme a ellos, a continuación describiré de qué manera cumplí con seis de los ocho criterios planteados por Cresweell (2003)¹.

1. Compromiso prolongado y observación persistente en el campo: la fase empírica se desarrolló en un lapso de diez meses, dentro de los cuales pude construir confianza con las y los participantes del LC, tomar decisiones en el proceso de acuerdo a cómo se desarrollaba la construcción de datos y comprender aspectos relevantes de la cultura institucional.
2. Triangulación: utilicé múltiples fuentes y métodos de construcción de datos. Estos incluyen entrevistas, reflexiones grupales, participación en reuniones con las y los participantes. Recolección de artefactos formales e informales (documentos, fotografías, material de trabajo), notas de campo con mis reflexiones sobre el proceso. Asimismo, realicé distintos tipos de análisis, los que incluyen análisis temático, codificaciones, análisis micro-genético, descripción narrativa.
3. Revisión o interrogación de pares: tanto la formulación teórica como la fase empírica de esta tesis ha estado bajo el escrutinio de diferentes pares en el ámbito académico, a través de encuentros e intercambios con investigadoras e investigadores en formación y en ejercicio, de diversas disciplinas, niveles de experiencia y perspectivas teóricas.
4. Clarificar sesgos de quien investiga: he descrito mi posición personal frente al fenómeno de estudio y he asumido que ésta afecta el proceso investigativo. Pero a la vez, he expuesto el conjunto de instancias reflexivas que permiten afirmar que los resultados de esta tesis tienen asidero en una realidad compartida y no son un soliloquio alejado del contexto de

¹ Creswell (2003), plantea que la investigación cualitativa debe cumplir con al menos dos de los ocho criterios que propone.

producción del fenómeno investigado y los datos construidos, o un secreto velado tras una imagen de neutralidad.

5. Densidad: hice una descripción lo más detallada posible del proceso, sus resultados y conclusiones, seleccionando datos representativos para ilustrar mis interpretaciones.
6. Chequeo de los miembros: presenté resultados parciales en la reunión de cierre con las y los participantes del LC, además, estas interpretaciones fueron puestas en la discusión grupal durante el proceso. Además, envié los resultados a la contraparte institucional y al conjunto de participantes del LC para que hicieran comentarios sobre la credibilidad de la información. La contraparte institucional manifestó su acuerdo con todo lo que refiere a criterios éticos y a su rol dentro del proceso, e hizo comentarios sobre los resultados del objetivo 1, los que fueron incluidos en el presente texto. Otra de las participantes me contactó por teléfono para señalar que no se encontraba con ninguna sorpresa en los resultados del objetivo dos; y otra participante, mostró reparos frente a algunos resultados del objetivo 1 y comentó que podía identificar a las y los participantes a partir de las citas. Los reparos del objetivo 1 fueron considerados en este informe; respecto a la incomodidad por la identificación de a partir de las citas, se le aclaró que eso ocurría sólo a quienes habían participado y que todos los datos fueron anonimizados para que nadie fuera del LC pudiera identificar a participantes. Los demás participantes no han respondido por falta de tiempo.

Dicho lo anterior, me parece necesario explicitar que los fundamentos epistemológicos de esta tesis son más afines con los axiomas propuestos por Valsiner (2017) para construir metodologías de investigación cualitativa, desde una perspectiva histórica-cultural y semiótica del desarrollo humano. En primer lugar, el autor parte de la premisa que el ser humano es un sistema abierto, que vive en constante interacción con el medio en un flujo de tiempo irreversible. Esta comprensión trae el desafío metodológico de no perder la complejidad y totalidad de los fenómenos investigados, separándolos de sus contextos de producción o forzándolos a ajustar con medidas o procedimientos convencionales – consensualmente validados. Por esta razón, el autor propone los siguientes axiomas para construir metodologías de investigación consistentes con este enfoque:

1. Toda la vida psicológica existe a través de un tiempo irreversible.

Esto implica que toda evidencia es única, ya que todo fenómeno psicológico opera en un borde temporal entre el pasado y el futuro, siendo el presente un momento transitorio, un espacio liminal. Este axioma reconoce el carácter histórico de la psicología.

2. Toda vida psicológica humana está mediada por signos.

Los signos median la construcción de significados de manera dinámica. Es decir, el proceso de construcción de sentido de la experiencia humana, es transformable y único. Esta es otra razón por la que los datos son únicos – no sólo por la irreversibilidad del tiempo – y, por lo tanto, legitima una aproximación ideográfica en la ciencia psicológica.

3. Los signos son contruidos, mantenidos y demolidos en la medida que forman jerarquías dinámicas.

En la vida psíquica, los signos se ponen en relación unos con otros formando estructuras de relación parte-todo, que son cualitativamente diferentes. Lo que investigamos son estas estructuras relacionales y dinámicas fluctuantes.

4. Los signos son creados por activos “constructores de signos”, quienes operan orientados hacia objetivos en constante modificación.

Este principio – de intencionalidad y teleogénesis – implica que el comportamiento humano no es el resultado de los eventos pasados, sino más bien, es una organización intencionalmente orientada hacia el futuro. Este debiera ser el foco de la investigación psicológica.

5. La construcción de signos incluye sus contextos.

Esto implica que no podemos separar el fenómeno de su contexto de producción. Cuando creamos signos, creamos también su opuesto y su amplio espectro de posibilidades de transformación. Así, la investigación gira en torno a los movimientos entre lo que es (signo) y lo que no es (no-signo), pero podría llegar a ser – separación inclusiva.

6. La función de los signos es constreñir el rango de posibles experiencias del futuro inmediato.

Dado que el signo (dinámico, único, en un tiempo irreversible) para una persona puede cambiar radicalmente el significado completo de un asunto dado, este axioma invita a dejar atrás la investigación basada en el determinismo basado en la reconstrucción de causas, por descomposición del todo en un conjunto de elementos con poder causal presumible. ,

7. Los signos son catalizadores.

El mismo signo puede funcionar como facilitador o como bloqueo en diferentes momentos, por lo tanto este axioma redirige el interés desde los signos como “causas” a los signos como “posibilidades” o como “condiciones para” la emergencia de fenómenos humanos.

Más que responder uno a uno a estos axiomas para juzgar el rigor de la presente investigación, me inclino por declarar que todos estos axiomas forman parte de los supuestos epistemológicos desde los cuales construí el marco de referencia, los objetivos y preguntas, la metodología, los resultados y su interpretación. El carácter temporal e histórico de la experiencia humana organizada a través de sistemas de signos, es parte fundante de esta tesis. La comprensión de los procesos de inclusión como signos y como actividades colectivas, demuestras la coherencia con los axiomas planteados por Valsiner (2017).

RESULTADOS

11. Objetivo específico 1.

El objetivo específico n°1 y sus preguntas directrices (cuadro 2), fue propuesto, pesquisado y analizado a partir la noción de co-génesis, separación inclusiva y bordes, desarrollada desde la PCS.

Cuadro 2.

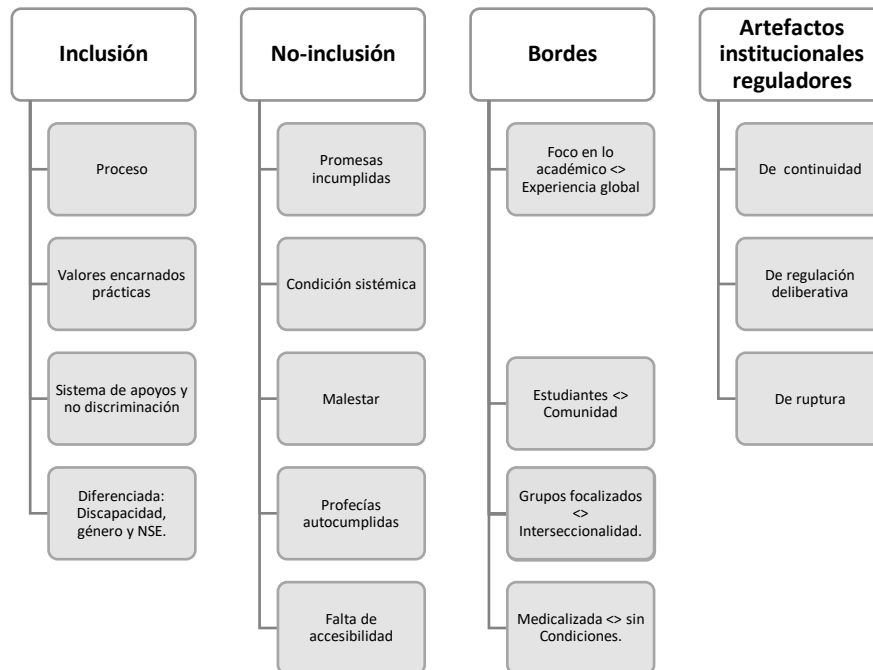
Objetivo específico 1 con sus preguntas de investigación

Analizar cómo los significados en torno a la inclusión regulan experiencias y prácticas en una institución de educación superior en Chile.	
<i>Pregunta específica 1.</i>	<i>Preguntas directrices 1.</i>
¿De qué manera los significados en torno a la inclusión dentro de la institución, regulan las experiencias y prácticas institucionales?	<ol style="list-style-type: none">1. ¿Qué es inclusión para los participantes? ¿Cómo son sus bordes?2. ¿Qué valores y prácticas se consideran inclusivas y no inclusivas?3. ¿Qué tensiones relacionadas con la inclusión pueden identificarse en la institución?4. ¿Existen expresiones de no-inclusión? Si las hay, ¿cómo son?

El cuerpo de datos utilizado para responder a las preguntas de investigación corresponde a aquellos construidos en la aproximación etnográfica. A continuación, se presentan los temas y subtemas construidos en el análisis temático (Figura 8), así como las representaciones gráficas que sintetizan estos resultados y que muestran los aspectos dinámicos en torno a las posibilidades de desarrollo de inclusión dentro de la institución participante (Figuras 9 y 10).

Figura 8.

Temas y subtemas del análisis temático.



11.1. Tema 1. Inclusión: dentro del borde.

Este tema reúne todos aquellos significados que están dentro de las fronteras de inclusión para las y los participantes. En términos generales, la inclusión es comprendida como un proceso orientado a la equiparación de oportunidades académicas. Se funda en un sentido ético que incluye valores materializados en prácticas y se dirige mayoritariamente a estudiantes de pregrado. Existen prácticas diferenciadas para abordar el género, las discapacidades y el nivel socio económico. Estos tres grupos, son los más reconocidos como sujetos de inclusión.

Subtema 1.1. Inclusión como Proceso.

Existe un conjunto de experiencias que son descritas como aprendizajes, cambios, acciones en curso, entre otras. Éstas se reconocen tanto a nivel institucional como personal. Algunos ejemplos de este tipo de significados se pueden encontrar en las siguientes citas:

“yo creo que hay un gran avance, porque pensando que yo entré el 2018 que no había nada y si yo tenía un problema, bueno ahí lo tenía que ver con la escuela y sería. Ahora, pasar de eso a que puedo tener a una persona a la cual yo le pueda solicitar algo, eso para mí ya es un gran avance” (E3).

“yo creo que esa responsabilización es lo que hemos ido aprendiendo. Cómo entender eso, que esto es una responsabilidad de todos, que además es una responsabilidad institucional y no de algunos grupos”. (E4).

Del mismo modo, es posible constatar la idea de una inclusión en proceso, en movimiento, a partir de fotografías que ilustran la cotidianeidad en la institución. Seleccioné algunas fotografías para ilustrar cómo es que ciertos recursos simbólicos – señaléticas en los baños – representan la co-existencia de prácticas conservadoras y rupturistas dentro de la institución en este momento particular. De izquierda a derecha, podemos observar en los baños señaléticas que van desde la diferenciación binaria de género, hasta señaléticas que problematizan dicha práctica habitual de diferenciar el uso de los baños según género binario. En el intermedio, se muestra una señalética que indica la existencia de mudador para infantes en un baño masculino, rompiendo - o desafiando al menos - el tradicional rol atribuido a la mujer como cuidadora de infantes. A continuación, presento una imagen donde parece que se hubiera retirado la indicación de género para el mudador, dejando abierta la posibilidad de uso del baño a cualquiera. Al mismo tiempo, esta secuencia muestra cómo en los primeros casos (baños por género binario), existe una señalética de accesibilidad para personas en silla de ruedas, mientras que en las otras – que desafían las nociones tradicionales de género y los roles de género – no hay ninguna indicación de accesibilidad para personas en situación de discapacidad.

Imagen 1.

Fotografías de recursos simbólicos que representan la idea de proceso y movimiento



Esta secuencia de fotos muestra distintas señaléticas puestas en los baños. La primera y la segunda, indica el acceso diferenciado para hombres y mujeres, incluyendo en ambos casos accesibilidad para personas con discapacidades. La tercera foto, muestra una señalética de baño masculino con mudador para infantes. La cuarta foto, muestra un baño con mudador, pero pareciera como si la indicación de género masculino o femenino, puesta en la parte superior en

las otras fotografías, hubiese sido arrancada. La quinta foto, muestra parte de una señalética que indica que el baño no tiene género, junto con un cuadro informativo que problematiza la práctica cotidiana de diferenciar los baños por género binario (hombre o mujer).

En mis notas de campo, también plasmé esta idea de proceso desde las primeras visitas. En primer momento, comienzo describiendo una sensación de movimiento en torno a la inclusión, a la justicia, al bienestar. Me llaman la atención los afiches, las diferencias en cuanto a accesibilidad de los distintos espacios -por ejemplo, señaléticas en braille en todas las puertas en un lugar, contrastando con señaléticas que indican por ejemplo “baño para minusválidos primer piso”, en otro lugar. Eso me habla de un proceso en movimiento que avanza a distintos ritmos y en distintos espacios.

Subtema 1.2. inclusión como valores en práctica.

La inclusión es asociada con valores que podrían considerarse como generales o ideales (por ejemplo, pluralidad, equidad, igualdad), así como también a valores que parecen ser más normativos o instrumentales (como derechos, respeto a la ley) y otros que hablan de una cierta disposición psicológica o afectiva (por ejemplo, mentalidad abierta, empatía). Estos valores están fuertemente arraigados en prácticas que caracterizan formas de abordar los fenómenos, los procesos y la cotidianidad. Las siguientes citas, ilustran esta relación entre valores y prácticas:

“yo creo que con lo que me ha tocado vivir acá, yo creo que es de primera, tener la mente abierta y buena disposición. Porque antes yo encontraba que había mucha reticencia con este tema, porque era antes de que existiera la ley. Pero ahora mira está la ley y para qué estamos con cosas, porque la ley hay que respetarla y hay que hacerla, entonces aunque el que no quiera, lo tiene que hacer igual” (E2).

“entonces ese tipo de adecuaciones que una persona con discapacidad requiere para poder estar en igualdad, rendir en igualdad, no en superioridad, no en ventajas sino que en igualdad de condiciones para poder rendir como yo espero...” (E6)

“Entonces, yo diría que la idea inclusión es esa, tratar de que todos se sientan iguales, primero, que nadie es superior a otra persona, que no por ser hombre o por ser mujer o cualquier tipo de identidad que tenga, no es cierto, se sienta ajena a lo que es la otra persona. Para mí primero va un poco con la igualdad y la equidad la inclusión” (E7)

En análisis de documentos institucionales es congruente con los valores destacados en las entrevistas, por ejemplo, en la política para reducir brechas de género en la carrera académica, se menciona la justicia como principio rector. Asimismo, la política para estudiantes, académicos y funcionarios con discapacidades, se orienta por una perspectiva de derechos como principio fundante.

Subtema 1.3. Inclusión como sistemas de apoyos y erradicación de la discriminación

Al hablar de inclusión se habla de un sistema de apoyos dirigido especialmente a estudiantes y docentes – en este último caso, para la relación con sus estudiantes. Este sistema de apoyos incluye desde servicios técnicos o pedagógicos (como software de accesibilidad, tutorías, adecuaciones curriculares, cursos de capacitación para docentes, etc.), hasta prácticas

sociales de convivencia y apoyo emocional. Habitualmente, este sistema de apoyos se despliega frente a los desafíos académicos del estudiantado.

Por ejemplo, aquí se habla del apoyo de tutorías, o del sistema de admisión especial:

“Yo veía cuales eran mis ramos más complejos, le decía a Paula que necesitaba ayuda en cierto ramo y ella buscaba a algún compañero que fuera fuerte y ahí estudiábamos aquí, dos veces por semana, una hora veinte”. (E3)

Pero en este otro ejemplo, se puede apreciar cómo es que un curso de formación para el profesorado aporta con herramientas para revisar críticamente microprácticas basadas en estereotipos de género:

“el tema de, a lo mejor, de ejemplos en particular, el no hacer cosas que sólo las niñas pueden hacer, sino que también incluir a los hombres” (E5).

Y, en el siguiente ejemplo, es posible ilustrar cómo el apoyo social – amistad - también forma parte de la manera en que se vive la inclusión en la IPP:

“De hecho, como acotación a lo de los chiquillos, antes de ayer yo estaba en la solemne (...), apunto de rendirla (...), y dije ‘sabes qué más (estaba leyendo el texto y estaba viendo que no lo iba a alcanzar, faltaban dos horas para la prueba), voy a bajar a coordinación de estudio y voy a pedir que me boten el ramo’, y los chiquillos me dijeron ‘no, pero cómo vas a hacer eso’ (...) y se pusieron en la pizarra y me ayudaron, me resumieron los textos, me explicaron los textos y en dos horas hicieron maravillas. ‘Lo ideal- me dijeron - es que nos graduamos juntos, así que - me dijeron - mientras podamos ayudar...’ y yo la verdad les levanto un monumento” (E6).

En mis notas de campo, registré que el programa de apoyo a estudiantes con discapacidades parece ser visto como aliado en las carreras, se percibe una relación de apoyo o – quizás dependencia – de las carreras hacia el programa. Además, el apoyo parece estar bastante personificado en la persona encargada. Por otro lado, la institución cuenta con una política que define procedimientos para prevenir y sancionar acciones discriminatorias o violentas en torno a la sexualidad y/o el género. Este documento normativo establece además, los ámbitos de aplicación y las responsabilidades institucionales.

Subtema 1.4. Inclusión diferenciada.

Es posible identificar distintos abordajes frente a la diversidad, en función de ciertas categorías de diferencia. Si bien el género y la discapacidad fueron los principales focos al momento de realizar este estudio, también se menciona como antecedente histórico un programa de equidad para estudiantes con bajos ingresos económicos que es reemplazado en la actualidad por una política pública. Este programa consistía en la eliminación del arancel como una forma de apoyar el acceso a estudiantes en desventaja económica².

“Se utilizó inicialmente en el programa equidad, cuando no existía la gratuidad y aquí había un programa equidad para estudiantes con NSE precario existía este programa y con eso podían acceder a la universidad y por 2 años tenían acceder a un tutor par y es un poco esa la estrategia que han utilizado desde que esta el programa de apoyo a la discapacidad” (E1)

² En Chile la educación superior se paga tanto en las instituciones públicas o privadas. Los estudiantes que no tienen recursos económicos para pagar matrícula y arancel y que cumplen con los requisitos de ingreso, optan a becas con subvención estatal o a endeudamiento en la banca.

En el caso de género, las acciones se orientan hacia la incorporación de una perspectiva de género en el currículum y en el profesorado. A nivel curricular, se establecen estándares para la innovación de mallas curriculares o planes de estudio y a nivel docente, se ofrecen espacios formativos en los que se problematizan prácticas sociales ampliamente normalizadas.

“...que ya no haya actividades vinculadas con que tú eres mujer y tú eres hombre, como cosas así, herramientas de ese estilo que a uno se lo incorporan desde chica, entonces como que uno las encuentra tan como normal, por así decirlo, que si a uno no te lo dicen, como que uno no se da cuenta y eso también va parte de..” (E5)

En el caso de discapacidades, el foco está principalmente en la movilización de apoyos específicos para estudiantes en el ámbito académico. Para activar el sistema de apoyos, se requiere seguir un protocolo que incluye la identificación del estudiante, reuniones de coordinación entre éste, la unidad académica a la que pertenece y un profesional del programa de apoyo a la discapacidad, la elaboración de un plan de apoyos y acciones de retroalimentación y seguimiento. Este proceso parece ser fuertemente dilemático y está caracterizado por constantes negociaciones entre los actores involucrados.

“la universidad cuenta con este programa de inclusión que ha dispuesto en general una forma de acceder al programa por medio de una encuesta inicial (...). Los contactan y por lo general, hacemos una primera o segunda entrevista con algún profesional de inclusión y conmigo, para poder ver tanto como los ajustes y apoyos que puedan brindar ellos, como aquellos que requieran a nivel académico. Porque yo conozco muy bien el cómo se desarrollan los cursos, puedo contar ahí cuánto podemos flexibilizar con ciertas cosas y que se puede hacer diferente”.
(E1)

“Ella³ propone ciertas cosas y por ejemplo a veces, no sé, a veces pone ‘denle 30 minutos extra’ y el jefe académico dice ‘pero Paula, el tiempo en este caso es una competencia súper importante, o sea si no lo hace en el mismo tiempo que el resto, este estudiante en el campo de trabajo no va a tener buenos resultados’. Entonces Paula borra ese punto y dice ‘ya ok, pero ¿cómo lo hacemos? porque el estudiante eventualmente puede necesitar el tiempo’ entonces ahí nosotros decimos ‘ya, pero por último que el estudiante lo comunique’. Pero igual a veces es difícil porque igual la labor de Paula es darle la facilidad al estudiante, pero nuestra labor es poner límites para que después no le vaya mal en la práctica profesional ni tampoco en el trabajo. Entonces es difícil, pero se logra”. (E2).

La revisión de las fotografías tomadas en el trabajo de campo, también expresa esta idea de grupos diferenciados. Por una parte, se aprecia cómo diferentes grupos ocupan el espacio físico para presentar diversos artefactos (por ejemplo, infografías, avisos, carteles) que expresan sus necesidades o preocupaciones particulares. Por ejemplo, en cuanto a *género* registramos material creado por el estudiantado en torno al femicidio y derechos de disidencias sexuales. También se aprecia difusión institucional de oferta formativa en torno a manejo clínico en ambas áreas. A su vez, existen también señaléticas institucionales para baños de uso “universal” (baños indiferenciados por género; mudadores en baños para hombres y mujeres, mudadores en baños sin género). Los llamados a cuidar la *salud mental*, parecen estar elaborados por estudiantes invitando a tomar contacto con sus centros de estudiantes y están más asociados al momento de

³ La persona encargada del programa de apoyo a la discapacidad

transición que se vive en el contexto del retorno a la presencialidad en la pandemia por COVID. En cuanto a *discapacidad*, las fotos muestran señaléticas de accesibilidad dispuestas en algunos espacios dentro de la institución.

Asimismo, este abordaje focalizado y departamentalizado, se observa en la manera en que la institución se presenta a la comunidad a través de su sitio web. En cuanto a misión, la unidad de género declara “transversalizar la perspectiva de género” dentro de la institución; mientras que la unidad de inclusión, declara que su misión prioritaria es “orientar y apoyar” a estudiantes en situación de discapacidad, así como también a otras unidades con quienes interactúan. En cuanto a foco de acción, la unidad de género declara la problematización de las desigualdades y su impacto en la institución; a diferencia de la unidad de inclusión, que menciona un conjunto de apoyos para el aprendizaje para el estudiantado con discapacidades. Finalmente, en cuanto a alcance, la unidad de género se propone erradicar la discriminación e impactar en las transformaciones macro sociales; mientras que la unidad de inclusión, habla del trabajo en red dentro de la institución para transversalizar la presencia y participación plena de las personas en situación de discapacidad, así como también, el trabajo articulado con organizaciones afines externas a la institución.

Esta idea también fue destacada en mis notas de campo, donde me refiero a la preeminencia que parecen tener el género y discapacidad como focos de inclusión.

11.2. Tema 2. No-inclusión: fuera del borde.

En este tema se agrupan aquellos significados, prácticas o experiencias que los participantes consideran no-inclusivas. La mayor parte de ellas, son registradas por estudiantes que se encuentran en situación de discapacidad. Es posible identificar que la no-inclusión es vivida como un conjunto de situaciones que – por acción u omisión – dificultan la participación, generan malestar y parecen difíciles de transformar, al estar relacionadas con condiciones que van más allá del esfuerzo individual.

Subtema 2.1. No-Inclusión como falta de accesibilidad.

Uno de los aspectos que es vivido como un opuesto a la inclusión (no-inclusión) para estudiantes con discapacidades, es la falta de accesibilidad al espacio físico (por ejemplo, salas de clases) y a la información (por ejemplo, lectura de textos). Si bien se reconocen procedimientos y voluntades para favorecer el acceso, este último no siempre está en las condiciones óptimas.

“Si el ascensor falla, no puedo ir a las clases... ya he faltado a cuatro clases por eso. Emm los baños también, no están al 100% y eso igual es fome⁴, pero así es nomás. Y pucha⁵ igual es lata⁶ tener

⁴ “fome”, expresión chilena para decir “aburrido”, “desagradable”.

⁵ “pucha”, expresión chilena para expresar algo lamentable.

⁶ “lata”, expresión chilena parecida a “fome”, indica algo aburrido, abrumador, cansador.

que estar todos los semestres pendientes de si la sala esta para mi, si tiene el acceso, si tiene el cambio de las puertas” (E3)

“(…) pero la universidad, de todas maneras, ha tratado de poner algunas cosas pero no ha dado en el clavo aún. Porque trataron, por ejemplo, con el software, pero se encontraron con el tope del formato y el tope de la calidad [de los textos]” (E6).

Subtema 2.2. No-Inclusión como promesas incumplidas.

Otro subtema que es posible identificar en las entrevistas como un opuesto a la inclusión, es la idea no lograr o de no cumplir con aquello que se ha ofrecido o con aquello a lo que se aspira en la institución. Por ejemplo, se acuerda en la carrera hacer ciertas adecuaciones curriculares o medidas de accesibilidad, pero estas no se llevan a cabo en el aula. Cuando suceden estas situaciones, ocurren diversos tipos de respuesta de parte de la persona afectada u otros actores del proceso educativo. En algunos casos la responsabilidad se diluye; en otros, las personas crean soluciones *ad-hoc*. En la siguiente cita podemos ver cómo, frente a una misma situación de falta de accesibilidad, existen respuestas de dilación de responsabilidad y otras, donde los pares y un docente intentan solucionar el problema de manera transitoria:

“Claro, esa era la idea. Pero pasó el tiempo, pasó marzo, pasó abril, no había nada, no había respuesta y yo iba a coordinación y me decían que dependía de biblioteca, que no dependía ya de la coordinación estudios, que tenía que esperar y ya se me acercaba mis fechas de parciales, ya se me acercaban mis fechas de solemnes y eso me generaba un estrés horrible, y ese día, bueno, el profesor se portó un siete, con mis amigos, donde me sentía mal me sacó y dijo ‘después lo vamos a ver’, se molestó en un momento también con la universidad por el tema” (E6)

En esta dinámica, la persona afectada -principalmente estudiantes con discapacidades- debe solicitar que estos apoyos y condiciones de accesibilidad se materialicen. Junto con ello, estas solicitudes parecen necesitar de la mediación de alguna autoridad académica y en especial de la persona encargada del programa de apoyos. Esto, genera sentimientos de frustración que acentúan la sensación de desventaja.

“porque si yo tengo un problema, por ejemplo, ese día mi prueba llegó con letra pequeña, no puedo pegarme el pique⁷ casa central para comentarle a la persona del programa que tengo ese problema y que por favor venga a solucionarlo, entonces sería mucho más útil que hubiera un coordinador del programa o una persona encargada del programa por facultad, por lo menos, como para sentir el apoyo más cercano, más directo, para tener alguien más a la mano con quién conversar en caso de alguna cosa” (E6)

Subtema 2.3. No-inclusión como malestar.

La experiencia de vivir situaciones donde no existen las condiciones para la participación plena en desigualdad de condiciones - o de falta de accesibilidad-, genera sentimientos de rabia, miedo y frustración. También genera estrés y sensación de desprotección. Con el tiempo, se crea cierta aceptación de la situación o se activa una búsqueda de soluciones momentáneas con las redes de apoyo más cercanas. En las siguientes citas, podemos ver ejemplos de estas experiencias de malestar y ajuste vivido por estudiantes en situación de discapacidad:

⁷ “pegarme el pique” es una expresión chilena para decir que se debe recorrer un gran trayecto, una larga distancia.

En la siguiente cita, se relata cómo la falta de accesibilidad al espacio, a la vez que genera frustración, activa también una especie de aceptación de la situación y la búsqueda de soluciones *ad hoc*:

“Porque da lata, porque yo igual entré super contento, porque estaba super aburrido del online y estar mirando el computador todo el rato. Y pucha ahora toparse con estos problemas de que el ascensor está malo... hubo una vez que tuve una ventana de dos horas y media... y después no pude subir porque estaba malo y perdí tiempo. Y ahí es frustrante, pero después uno ya entiende que son cosas que lamentablemente pasan y al menos ya tengo alguna solución en ese aspecto. Es el mismo ascensor siempre el que me ha dado todos estos problemas” (E3).

De manera similar, en la siguiente cita vemos cómo la falta de accesibilidad a la información, debido a que la mala calidad de los textos de estudio, impide su lectura a través de un software especializado para ello. Además, se traduce en desempeños por debajo de lo esperando, generando sentimientos de tristeza y frustración:

“.. De hecho era lo que más frustración me daba, y le decía yo los chiquillos ‘me hubiese dado menos pena (porque salí llorando por mi primer cuatro) haberme sacado este cuatro yo, y no habérmelo sacado porque no pude responder la mitad de la prueba”, y eso de verdad a mí me da... me afecta, porque no es que yo no quiera rendir más, no es que yo no pueda, no es que... yo puedo rendir más, pero cuando estén las condiciones, cuando pueda, porque en realidad así es imposible y eso me frustró harto, me frustra todavía esto, cuando veo que mi desempeño es bajo pero no porque pase por mí (...)” (E6)

A su vez, estas situaciones hacen que el ingreso a la educación superior sea una experiencia turbulenta, que contrasta con lo vivido en la etapa escolar.

“En mi colegio tenía una psicopedagoga, que yo le prendo velas a ella porque era fenomenal. Ella al principio me evaluaba mis necesidades, ajustaba, si era necesario, mi horario, me prestaba apoyo cuando era necesario para que yo pudiera asistir en mis controles tranquilo. Ahora uno está con la incertidumbre de que, pucha, tengo un control, tengo la fecha alternativa, y si me llega a pasar algo quedó totalmente desprotegido. Tenía esa red de apoyo, tenía...” (E6).

Subtema 2.4. No- Inclusión como profecías autocumplidas.

Otro tema que aparece en el campo de la no-inclusión, son las preconcepciones respecto de lo que los estudiantes pueden lograr - en cuanto a sus aprendizajes o a su capacidad de adaptación a la vida estudiantil – en función de su diagnóstico médico o de su género. Pareciera ser que ciertas condiciones o atributos de las personas, son tomadas como base para la construcción de profecías autocumplidas. En la siguiente cita, es posible ver cómo se elaboran una serie de asociaciones entre un diagnóstico médico (TEA: Trastorno del Espectro Autista), necesidad de apoyo en salud mental, tratamiento farmacológico y dificultades en el contexto académico:

“pero obviamente si tengo un estudiante con TEA, no es solamente Paula desde lo académico, si este chico a lo mejor también necesita otro tipo de apoyo... Y la mayoría lo tiene, pero de forma externa. Pero ¿qué pasa si no? O sea, si el estudiante dice ‘tengo TEA, estoy con pastilla, pero no tengo recursos para [acceder a otro tipo de apoyo]’... el estudiante por más ajustes académicos que se hagan, le va a afectar esta parte y ahí está el tema de trabajar más directamente con el departamento de salud mental” (E2).

De manera similar, la siguiente cita es un ejemplo de cómo – además - se cruzan estas categorías (género y problemas de salud mental), configurando un perfil al cual se le atribuye un cierto tipo de funcionamiento y cierto tipo de resultados.

“entonces ciertos perfiles de estudiantes, sobre todo mujeres hiper exigentes, pero con problemas de salud mental super severos y que no están dispuestas a aceptar lo académico” (E1).

Incluso, en algunos casos estas asociaciones pueden ser establecidas por los propios estudiantes en situación de discapacidad. En la siguiente cita, es posible apreciar cómo un estudiante atribuye que el malestar físico que sintió en una situación de estrés, es parte de su diagnóstico médico y no, una respuesta corporal esperable en cualquier persona, frente a situaciones como ésta.

“(...) me recuerdo, de hecho en una prueba (...) me quedé leyendo el texto hasta tarde, no dormí esa noche y, aún así, no alcancé a leer mis textos - y yo trato de leer en todo momento, pero no me da cuando los textos vienen con letras pequeñas- y ese día llegué sin leer. Llegué nervioso, llegué con un poco de dolor de cabeza - que también es parte de mi diagnóstico - y lo que pasó en esa prueba fue caótica, porque en realidad empecé a responder y me empecé a sentir mal y terminé teniendo que salir al baño porque sentía náuseas, y tuve que salir (...)” (E6).

Subtema 2.5. No- inclusión como condición sistémica.

Finalmente, otro tema que aparece en las entrevistas cuando se habla de aquello que sería opuesto a la inclusión, son ciertas condiciones que van más allá de la institución. Éstas quedan en el campo de la no-inclusión, cuando se viven como condiciones inmutables, frente a las cuales no se tiene injerencia. Por ejemplo, en la siguiente cita se expresa cómo es que el modelo económico parece estar por sobre las posibilidades de mejorar la accesibilidad:

“emm los cambios de estructura a nivel de universidad, eso siento que quizás por un tema de números que quizás hacer un cambio tan grande para que venga una persona con discapacidad, o dos, o diez de mil, quizás es un gasto muy grande para tan poca gente. Y yo creo que, no creo que hagan una remodelación al frente para poner un ascensor o algo para que yo pueda o alguien pueda ir a ese sector (...) es que eso es lo que uno lamentablemente tiene que aceptar nomas po. Al final yo por lo que estoy “pagando” es para que me den clases” (E3).

En la siguiente cita, la persona entrevistada reflexiona sobre qué falta para lograr que “todo sea apto para todos” y plantea:

“yo creo que aparte de los recursos económicos - que son siempre la piedra de tope- yo creo que cultura. Si imagínate en el transantiago, en los metros... tú ves a la gente con las sillas de rueda o la gente que es ciega y.... te juro que no sé cómo lo hace esa gente para andar en la calle... o sea, yo los admiro (...) O sea, podría ser más simple la vida para ellos, entonces eso va con un tema de recursos pero también con voluntad. O sea, como hacerse cargo, pero tú miras donde miras y es como un concepto bonito, pero que tú miras al lado y se hace poco viable” (E2).

Esto puede observarse también en las políticas o marcos regulatorios en torno a género y discapacidad, las cuales declaran su relación con leyes de la República, indicando que a - través de dichos instrumentos - se da cumplimiento a mandatos legales que rigen al país, robusteciendo aún más su función como instrumentos mediadores, no sólo entre las personas y la institución, sino también entre la institución y el marco normativo nacional.

Asimismo, en mis notas de campo, registré mi impresión de que los movimientos sociales feministas parecieron ser catalizadores de transformaciones dentro de la institución. Son recordados vívidamente en las entrevistas y son con la creación de la unidad de género.

11.3. Tema 3. Inclusión <> No- Inclusión: zona de bordes.

Este tema es el que requirió mayor trabajo interpretativo, ya que reúne aquellos significados, experiencias, o prácticas que se encuentran en el espacio intermedio entre lo que es y lo que no es inclusivo para los participantes. La identificación de subtemas en el espacio de bordes, me desafió a reconstruir tensiones semióticas que reverberan subtemas desde dentro hacia fuera y viceversa (inclusión<>no-inclusión). Para ello, busqué significados que fueran ambivalentes (para una misma persona o entre diferentes personas), cuestionamientos sobre situaciones reales o hipotéticas que abren posibilidades, así como también reposicionamientos o posiciones críticas frente a prácticas habituales.

Subtema 3.1. Grupos focalizados <> interseccionalidad.

La aproximación respecto de grupos focalizados, está tensionada por algunos participantes que problematizan la práctica actual dirigida hacia grupos específicos y se inclinan hacia una idea de inclusión más amplia. Junto con ello, se vislumbra la necesidad y la complejidad de desarrollar una perspectiva interseccional:

“¿Le vamos a dar apoyo a los estudiantes más pobres, que sacan menos puntaje, etcétera ... o vamos a brindar apoyo pensando en la diversidad de los estudiantes que tenemos y aprovechando esa diversidad como fuente de riqueza? y yo creo que esta pregunta recién está apareciendo (.....) Está esta perspectiva de la interseccionalidad que a lo mejor no la hemos desarrollado, pero claramente es un rollo”. (E4)

En el siguiente relato, si bien se hace referencia a grupos focalizados, se deja entre dicho que el espacio de permeabilidad es “abrir la mente”.

“si yo creo que aquí, o sea con el tema de los estudiantes y de ver que va más allá de un tema físico, es como que de a poco uno va abriendo más la mente no más. Como que antes yo decía ‘ah pero discapacidad’.... pero en un minuto te das cuenta de que hay muchas formas de incluir y no estamos hablando solamente en la parte de salud, sino que también la inclusión por el tema de la tendencia de género... hay montones de cosas” (E2).

Subtema 3.2. Inclusión medicalizada <> inclusión sin condiciones.

Este borde refiere a la tensión que se genera en torno al diagnóstico médico como condición para acceder u otorgar sistemas de apoyos o bien, flexibilizaciones curriculares. En el caso de las discapacidades, la certificación médica pierde relevancia cuando las necesidades de apoyo son evidentes. Por ejemplo, si la persona tiene baja visión o dificultades de desplazamiento. Pero la tensión emerge cuando no hay un diagnóstico claro o cuando el estudiantado hace uso de su derecho a mantener su diagnóstico médico en reserva ⁸. En estos

⁸ En Chile, la confidencialidad del diagnóstico médico está protegida por ley.

casos, el diagnóstico como borde, es regulado a través de micro-acciones que se justifican desde una dimensión valórica y/o normativa. La siguiente cita muestra cómo una persona, en su ejercicio docente, pide información sobre el diagnóstico médico de un estudiante como una condición necesaria para resolver cómo ayudarlo en lo académico:

“un tutor mandó un correo a la coordinadora y dijo ‘mira yo noto esto, esto y esto, pero yo no sé cómo ayudarla porque yo no sé lo que tiene la estudiante. Entonces yo le pido que ustedes me digan lo que tiene’. El tema es que yo sé lo que ella tiene, porque en algún momento lo supe durante la carrera, pero sin un diagnóstico evidente y claro, el estudiante nunca me dio autorización a mí para yo poder contar. Entonces aquí parte el problema de que el tutor dice ‘son como irresponsables de no decirme’, pero por otra parte está el tema legal de que yo no puedo estar transmitiendo información que el estudiante no me deja” (E2).

Más adelante, la persona entrevistada que relató la situación anterior, reflexiona y se cuestiona la necesidad del diagnóstico médico para organizar la respuesta educativa:

“o sea ideal, ideal para mí, sería como idealmente que todo sea naturalmente para todos. Por ejemplo, si un estudiante necesitara más tiempo, que no fuera tan necesario establecer tantos parámetros para más tiempo. O sea, por ejemplo, si un estudiante en una evaluación dice ‘yo necesito más tiempo’, ok démosle más tiempo y ¿por qué tiene que haber un respaldo médico que diga que el estudiante necesita más tiempo?” (E2).

En las notas de campo, registré que me llama la atención el protagonismo del diagnóstico médico y lo perturbador que es la inexistencia de diagnósticos frente a situaciones complejas, así como también, la emergencia de “nuevas diversidades”.

Subtema 3.3. Inclusión sólo para estudiantes <> inclusión como comunidad.

Otro subtema que está en la zona de bordes es el foco mayoritario que tienen las estrategias de inclusión dirigidas al estudiantado. Por una parte, esta práctica es puesta en tensión por voces que advierten sobre la necesidad de avanzar hacia mayores oportunidades de participación del profesorado. Pero por otro lado, hay quienes abogan por la idea de que, a través de la institución, se promueva la inclusión en otros sistemas con los que se interactúa en el proceso formativo.

A continuación, presento una cita donde una persona entrevistada señala la necesidad de avanzar en cuotas para trabajadores o trabajadoras con discapacidad:

“Creo que también supone ciertas luchas a nivel más institucional, o sea hace poco hicieron su cuenta pública o anual y uno de las docentes estaba media enojada porque se encontró con un caso de discapacidad y decía que aquí no cumplimos con el 1% que exigen las empresas de contratación de personas con discapacidad. Entonces creo que por ende hay distintos niveles con distintos desafíos y gallitos⁹ que hay que dar” (E1).

En la siguiente cita la persona entrevistada manifiesta su anhelo de que las transformaciones vividas en la IPP, impacten en los centros de prácticas y desde allí a la sociedad. Lo cual también parece ser una tensión entre una aproximación individualizada en estudiantes puntuales, hacia una transformación más amplia:

⁹ “gallitos”, expresión chilena para referirse a peleas, luchas, negociaciones.

“que la universidad sea tal lo que ha ido cambiando que afecte, por decirlo, de alguna manera a sus pares u otras universidades, y que por ende a la sociedad” (E7).

En las notas de campo, me pregunté qué pasa con otros actores de la comunidad, como académicos y académicas y trabajadores o trabajadoras en general. Se ven menos visibles en las acciones orientadas hacia la inclusión.

Subtema 3.4. Inclusión en lo académico <> inclusión como experiencia global.

Finalmente, identifiqué otro espacio de borde que genera una tensión en torno a la primacía del ámbito académico en la orientación hacia la inclusión. Si bien la IPP es una institución académica y, por lo tanto, es esperable que una de sus principales ámbitos de acción sean los procesos formativos, hay quienes van más de lo que sucede en las aulas o en lo estrictamente curricular, valorando la presencia de diversidad en los distintos espacios que configuran la vida académica.

En la siguiente cita, se expresa cómo la presencia de diversidad en una actividad extracurricular dentro de la institución, puede ser valorado positivamente y agregar sentido de pertenencia a la institución:

“Como te digo, vi que los stands eran diversos en todos los ámbitos. No solo de distintos talleres, sino que incluían gente que podía ser de cualquier tipo de identidad sexual y cualquier identidad religiosa, no sé, había música de todo tipo, así como un ratito de uno y otro, no sé, todas esas cosas ayudan. Yo incluso grabé un ratito, unos segundos, y puse ‘me encanta trabajar en la IPP’. Te juro, así como que yo me siento... me siento parte de” (E7).

11.4. Tema 4. Artefactos institucionales reguladores de inclusión

Si bien la siguiente pregunta no estaba incluida como pregunta directriz en el proyecto de tesis, al momento de analizar los datos surge la pregunta sobre ¿cómo hacen los participantes para lidiar con las tensiones que viven en la zona de bordes? Y, frente a esta interrogante se vuelve ineludible recoger el conjunto de instrumentos creados para mediar las relaciones entre las personas y la institución en torno a la inclusión. He llamado a este tema *artefactos institucionales reguladores de inclusión*, porque se trata de aquellos instrumentos que los participantes mencionan en sus entrevistas precisamente porque organizan sus experiencias subjetivas en torno a la inclusión dentro de la institución.

Subtema 4.1. Artefactos de continuidad.

Es posible distinguir un conjunto de instrumentos mediadores que le dan continuidad a los procesos de inclusión en la institución. Este sistema de instrumentos reduce la incertidumbre instalando procedimientos o estándares reguladores de lo posible y lo no-posible, lo esperado y no-esperado en las prácticas cotidianas en torno a la diversidad.

A nivel de *políticas*, se mencionan la Política que sanciona la violencia y discriminación, la Política de inclusión para estudiantes con discapacidades, la vía de Admisión especial por discapacidad, el Derecho a cambiar el nombre social. En cuanto a *programas*, se mencionan el

Programa de equidad para estudiantes con bajos recursos económicos, Programa de apoyo a la discapacidad y Actividades de desarrollo docente (charlas, talleres, cursos). A su vez, se mencionan criterios que son tratados como *estándares* en ciertas áreas del quehacer institucional. Por ejemplo, estándares en infraestructura respecto a acceso universal, estándares para incorporar perspectiva de género en innovaciones curriculares, diversificación de la enseñanza como un principio para la docencia universitaria, valoración de la diversidad como pilar en carreras de educación. Asimismo, existen *unidades o cargos* con funciones específicas respecto a estos grupos focalizados que son tratados como sujetos de inclusión. Por ejemplo, existe la unidad de género y el programa de apoyo a discapacidades y existen también *espacios formales de deliberación y reflexión institucional* que orientan la toma de decisiones y que cuentan con representación de diversos actores dentro de la institución.

La siguiente cita es un ejemplo de cómo, las orientaciones que ofrece uno de los programas creados en la institución, regula no sólo el tipo de apoyos que se puede ofrecer al estudiantado, sino también la amplitud de toma de decisiones que otros actores del proceso educativo conciben como posibles:

“es super estándar un poco lo que se puede hacer y, en el fondo, es el programa más bien quien lo define. Pero tiene que ver más que nada con adecuaciones académicas como no exigir el mismo nivel de asistencia, más tiempo para hacer evaluaciones, personas que tienen dificultad para trasladarse ser más flexible con los horarios de entrada y salida...estoy pensando que más... textos que están digitalizados poder pasar a los software de escucha, pero eso los hace el departamento, entonces es difícil diferenciarlo” (E1).

En el siguiente caso, se relata cómo uno de los cursos que ofrece la unidad de género, se orientó a promover un marco comprensivo del género y la sexualidad y eso llevó a que la persona entrevistada se sintiera más equipada en su ejercicio docente - sobre todo en la relación con sus estudiantes - llegando incluso a crear una especie de parámetro autorregulador, que ella llama autocorrección.

“ (...) Fue más definición, un poco entender qué es género, sexualidad, etc., porque estaba destinado a eso. Sí, yo lo destaco porque los alumnos actualmente (...), están súper acorde al tema, o sea, ellos tienen un lenguaje inclusivo, ellos tratan a las personas de forma inclusiva, así que, un poco, yo me sentía en desventaja, por así decirlo, como docente, y eso he tratado de irlo corrigiendo con este curso que te comenté” (E5)

En las notas de campo, registro la impresión de que el foco del trabajo de la unidad de inclusión es el estudiantado y los docentes (pero estos últimos en relación con sus estudiantes con discapacidades). Además, me parece que el trabajo está articulado en función de los artefactos que han creado: por ejemplo, la encuesta de ingreso para estudiantes con discapacidades, la elaboración de sistemas de seguimiento de los planes de apoyo, entre otros.

Subtema 4.2. Artefactos de ruptura.

Los instrumentos mencionados en el subtema anterior operan en una dimensión estructural, ordenando las partes dentro del todo en la institución. Pero a la vez, son dinámicos, ya que se mantienen vivos a través del conjunto de movimientos que se generan en torno a ellos

(Valsiner, 2017) y, a su vez, van cambiando su configuración en el devenir de la institución en función de eventos o experiencias – internas o externas – que tensionan la estructura y promueven movimientos en ella. He llamado artefactos de ruptura, a aquellos que promueven temáticas emergentes de inclusión en el devenir institucional, impactando la estructura dinámica del sistema, reorganizando prácticas y vivencias en torno a la inclusión y/o la diversidad.

Por ejemplo, el siguiente relato habla de cómo el movimiento feminista a nivel macro impactó en la estructura organizacional, llevando a la creación de una unidad que le da fuerza al feminismo al interior de la institución:

“si, si hay hartoo movimiento acá en eso. El tema de género ha sido tema toda la vida, pero ahora los últimos años se sabe que tomó más fuerza a nivel de universidad y de todos lados en realidad. Y acá se creó la unidad de género producto de lo mismo, por las movilizaciones estudiantiles y feministas... y se logró tener una unidad y de ahí en adelante el tema feminista tomó harta fuerza, tema feminista sin excluir todo lo que es disidencias”. (E2)

En el siguiente caso, se describe cómo una experiencia en torno a la discapacidad, tuvo un rol transformador al interior de una unidad académica, aportando una experiencia colectiva que con el tiempo derivó en la elaboración de una política institucional en torno a las discapacidades:

“hubo un chico que sacó la carrera entera, que tenía una discapacidad física muy importante, de hecho, el papá tenía que acompañarlo a todas las clases... como que el chico movía un dedo para comunicarse y... lo hicieron! O sea, una experiencia enorme e impactante de transformación en esa unidad. Entonces yo creo que igual cuando se empezó a armar la política hubo como un reconocimiento a lo que se había construido” (E4)

Además de estos artefactos creados en momentos de ruptura, diversos actores dentro de la institución van creando recursos simbólicos que encuentran un espacio material dentro de la institución, operando como promotores de ciertas transformaciones. Estos recursos simbólicos, también son artefactos de ruptura, que se convierten en instrumentos mediadores en una dirección opuesta a los anteriores. Es decir, en contraste con los instrumentos que se crean para dar continuidad y reducir la incertidumbre en los procesos de inclusión; existen también instrumentos mediadores que crean movimiento y reorganizan las prácticas y los significados al interior de la institución.

Las siguientes citas grafican el carácter rupturista de dos recursos simbólicos altamente visibles dentro de la institución: una bandera LGBTBI+Q y señaléticas para baños no-binarios (sin diferenciación para hombres o mujeres).

“Al lado de la bandera de IPP, también está la bandera de color como de lesbianismo y esas cosas, y yo creo que eso es rescatable, porque antes de pisar la universidad ya se sabe que es inclusiva” (E5).

“Por ende, ahora, hace poquito salieron los baños no binarios, así una cosa muy espectacular” (E7)

Subtema 4.3. Artefactos de regulación deliberativa

Junto con los instrumentos creados para dar continuidad a los procesos en torno a la inclusión y los momentos de ruptura que empujan las transformaciones del sistema, aparece en las entrevistas otro subtema que parece ser una práctica institucionalizada que posibilita macro

y micro regulaciones en el proceso de crear, mantener y transformar bordes. Me refiero a la práctica deliberativa y reflexiva en la toma de decisiones. Ésta opera en distintos niveles, que pueden ir por ejemplo, desde procesos de innovación curricular hasta situaciones cotidianas de resolución de problemas.

En la siguiente cita, se hace referencia a instancias de participación y toma de decisiones a nivel de unidades académicas:

“a nivel así de las carreras, o sea de las facultades y carreras, hay instancias de participación, no sé si toma como reflexión, pero por lo menos acá se reflexiona harto (...) en estas instancias participan emm estudiantes, profesores y directivos (...) con voz y voto (...) esto se hace por las peleas estudiantiles” (E4).

La siguiente cita, refleja cómo las decisiones no se asocian a una autoridad formal en particular, sino más bien parecen ser el resultado de un proceso colectivo:

“Pero ahí es donde tú me preguntas ¿qué primó? y prima eso, o sea el tema de que de partida son decisiones que se toman como escuela” (E2).

De manera similar, en la siguiente cita se menciona cómo es valorada la manera no impositiva del quehacer habitual en la universidad:

“Si, y como trabajadora valoro eso, es como una universidad donde se valora la diversidad y se apunta a un pluralismo y a la tolerancia. Hay pocas cosas que sean impuestas.” (E1).

Y finalmente, vemos cómo operan de manera regular las instancias de representación estudiantil, donde parece haber una agenda abierta para tratar temas de interés del estudiantado:

“La verdad asumí hace poquito de forma interina porque estaba como delegado de mi generación, y aquí pudimos, les comenté a los chiquillos y tuvimos una reunión, teníamos una reunión para plantear otros temas y al final planteamos mi tema” (E6)

En las notas de campo, registré la percepción de que existe en general un buen clima de trabajo dentro de la institución. Las personas parecen sentirse libres en sus roles, de tomar decisiones, de dar opiniones. Existe cordialidad y respeto en el trato. Un clima alegre.

Finalmente, sostengo mi impresión de que existe un buen clima para trabajar, parece haber bastante compromiso. Además, me llama la atención la existencia de liderazgos reconocidos e históricos que empujan el tema de la Inclusión dentro de la institución, casi siempre – sino siempre - se mencionan mujeres.

11.2. Síntesis de resultados objetivo específico 1

Los resultados indican que la inclusión en esta institución es vivida como un proceso en curso, inacabado. Moviliza un conjunto de significados, prácticas y artefactos, fundados en valores que se asocian con la igualdad, equidad, justicia, derechos, pluralidad, entre otros afines. La principal manera en que las personas entrevistadas comprenden la inclusión, tiene que ver con la activación de sistemas de apoyo al estudiantado, especialmente en el ámbito académico. Estos apoyos van desde el despliegue tecnológico o pedagógico, hasta el apoyo entre pares. Sin embargo, la revisión de documentos, agrega otros elementos que complejizan la manera en que la institución se orienta hacia la inclusión. Por ejemplo, la política de equidad de género, amplía

el foco incorporando compromisos específicos en cuanto a equidad de género en el cuerpo académico. Asimismo, la normativa que define procedimientos y sanciones en caso de discriminación y/o violencia sexual y/o de género, se expande el alcance de las acciones, aspirando a la erradicación de toda forma de violencia y discriminación. A su vez, algunos artefactos materiales que operan como recursos simbólicos, visibilizan a otros grupos como posibles sujetos de inclusión, como por ejemplo, quienes son madres o padres, o quienes atraviesan por dificultades en su salud mental. Por otro lado, se observa de manera consistente entre las distintas fuentes de información, que la inclusión se lleva a cabo de manera focalizada y departamentalizada. Es decir, existen grupos específicos que son considerados sujetos de inclusión y la responsabilidad o el liderazgo de favorecer su participación, está alojada en unidades especializadas dentro de la estructura organizacional. Las unidades más visibles en este estudio, son la unidad de género y la unidad de discapacidad. Si bien existen coordinaciones generales - o mesas de trabajo que reúnen a distintas unidades - que tienen por objetivo estratégico transversalizar las acciones, el liderazgo y en última instancia la responsabilidad de esas acciones es atribuida a unidades puntuales.

Como contraparte, la no-inclusión, también existe y existe de diferentes formas. Por una parte, a través de las entrevistas, pude rescatar que se vive en la forma de experiencias adversas asociadas a la falta de accesibilidad, frustración y malestar por promesas de mejoras que no se cumplen oportunamente, en el caso de estudiantes con discapacidades. Asimismo, en las visitas al campo de estudio identifiqué formas de no-inclusión que se expresan en reivindicaciones o luchas sociales de grupos como las disidencias sexuales y de género; pero a la vez, llama la atención que hay otros grupos – históricamente excluidos - que no son visibles en la institución como posibles sujetos de inclusión, por ejemplo, población migrante o indígena. Por otra parte, el análisis de documentos, sugiere que la existencia de no-inclusión dentro de la institución está imbuida en un contexto social macro que, a la vez de producir desigualdad, establece un marco normativo para contrarrestar la exclusión existente. Así, los procedimientos y aparatajes para la inclusión dentro de la IPP, encuentran una suerte de validación – y obligatoriedad – irrefutable al definirse como instrumentos de cumplimiento de las leyes de la República.

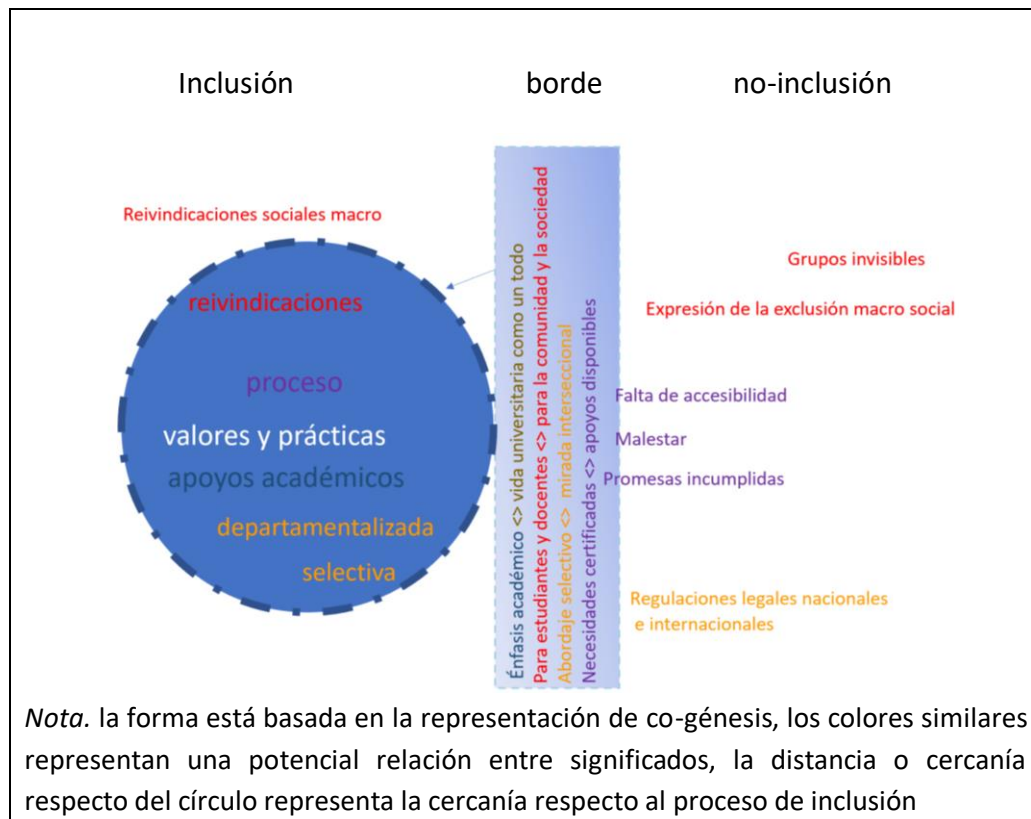
Estos significados y prácticas que caracterizan la manera en que se vive la inclusión en esta institución en particular y en este momento particular, sugieren tensiones semióticas que constituyen una zona de bordes tendiente a la expansión – de lo menos a lo más restrictivo – en cuanto a requisitos para “ser incluido o incluida”. Sin ningún orden jerárquico, estos bordes en tensión giran en torno a los siguientes temas:

- a) desde lo académico, hacia la vida universitaria como un todo;
- b) desde estudiantes y docentes, hacia la comunidad inmediata y la sociedad en general;
- c) desde la inclusión selectiva, hacia la inclusión interseccional;
- d) desde la certificación de las necesidades, hacia la disponibilidad abierta de los apoyos.

La siguiente figura (Figura 9), inspirada en los trabajos Valsiner (2014), Tateo & Marsico, Marsico (2021) y Tateo (2016), muestra de manera gráfica una imagen global del sistema de significados que constituyen esta unidad triádica de opuestos inclusión <> no – inclusión.

Figura 9.

Conjunto triádico de opuestos de significado inclusión <> no-inclusión



Sin embargo, después de esta caracterización del conjunto triádico de opuestos de significados de inclusión, que organizan las prácticas y las experiencias de las personas en esta institución, surge la pregunta por los aspectos dinámicos que mantienen vivo y en movimiento a este sistema de significados. Tempranamente en el análisis de datos, emergió un tema que no estaba previsto antes de la búsqueda de temas, pero que aportó significativamente a la comprensión dinámica de los procesos de inclusión dentro de la institución. Llamé a este tema *artefactos institucionales reguladores de inclusión*, reconociendo que la manera en se relacionan las personas con la institución está mediada por un conjunto de artefactos, que dan forma y dirección a los movimientos dinámicos del sistema de significados.

La zona de bordes es fundamental en el proceso inacabado de construcción de nuevos significados, ya que allí se producen tensiones que semióticas que catalizan movimientos entre lo que es y lo que no es – inclusión <> no inclusión – o entre lo que es y lo que podría llegar a ser. Considerando estos movimientos, me pregunté ¿cómo es que las personas y las instituciones lidian interconectadamente con esas tensiones? y ¿qué resulta de todo ello?.

Para abordar esta pregunta, primero es necesario recordar que esos bordes son contruidos en una relación dialéctica entre la institución y las personas. No existe inclusión en la institución sin las personas, y las personas construyen sistemas de significados en el seno de esta institución. Esta relación está mediada por instrumentos. El principal instrumento es el lenguaje, pero además de éste – que es el principal mediador que permitió reconstruir el sistema de significados previamente descrito – existen un conjunto de instrumentos materiales que son creados por las personas en la institución y que sólo tienen sentido en ese lugar, en ese momento. Una vez que los instrumentos son creados - por las personas-, se convierten en reguladores de los comportamientos y experiencias de las personas.

El conjunto de datos contruidos, me permite identificar un sistema de instrumentos que son creados para reducir la incertidumbre en momentos de tensión. Por ejemplo, frente a eventos externos o internos que movilizan al sistema, pero frente a los cuales no se tiene una respuesta preestablecida – ejemplo, marcha feminista –, se articula un sistema de respuesta basado en una fórmula ya conocida y que parece ser un hábito dentro de la institución. Esto es, activar un conjunto de instancias deliberativas *formales* que resultan en la elaboración de un artefacto que establece ciertas definiciones y modos de actuar frente a situaciones futuras similares – o no tanto. Por ejemplo, se elaboran políticas, que luego conducen a reglamentos, orientaciones, estándares, etc. Estos artefactos, reducen la incertidumbre, pero momentáneamente. Son contingentes y pertinentes a los eventos que rompen el flujo con que la institución vive su cotidianeidad, pero el fenómeno – la inclusión, como respuesta a la desigualdad - sigue vivo y las tensiones no desaparecen, sólo se mueven. Con el tiempo, aparecen nuevos grupos, aparecen nuevas necesidades, nuevas fuerzas, nuevos actores y, los mismos artefactos que antes creaban certezas, van perdiendo su función reguladora de las prácticas y las experiencias, ya que no se ajustan a los movimientos dinámicos de construcción de sentido que viven las personas a lo largo del tiempo. Entonces, las personas crean otro tipo de artefactos, más emergentes y más disruptivos. Por ejemplo, afiches, carteles, simbologías. Este tipo de artefactos, operan como recursos simbólicos que comunican nuevas tensiones y crean nuevas posibilidades.

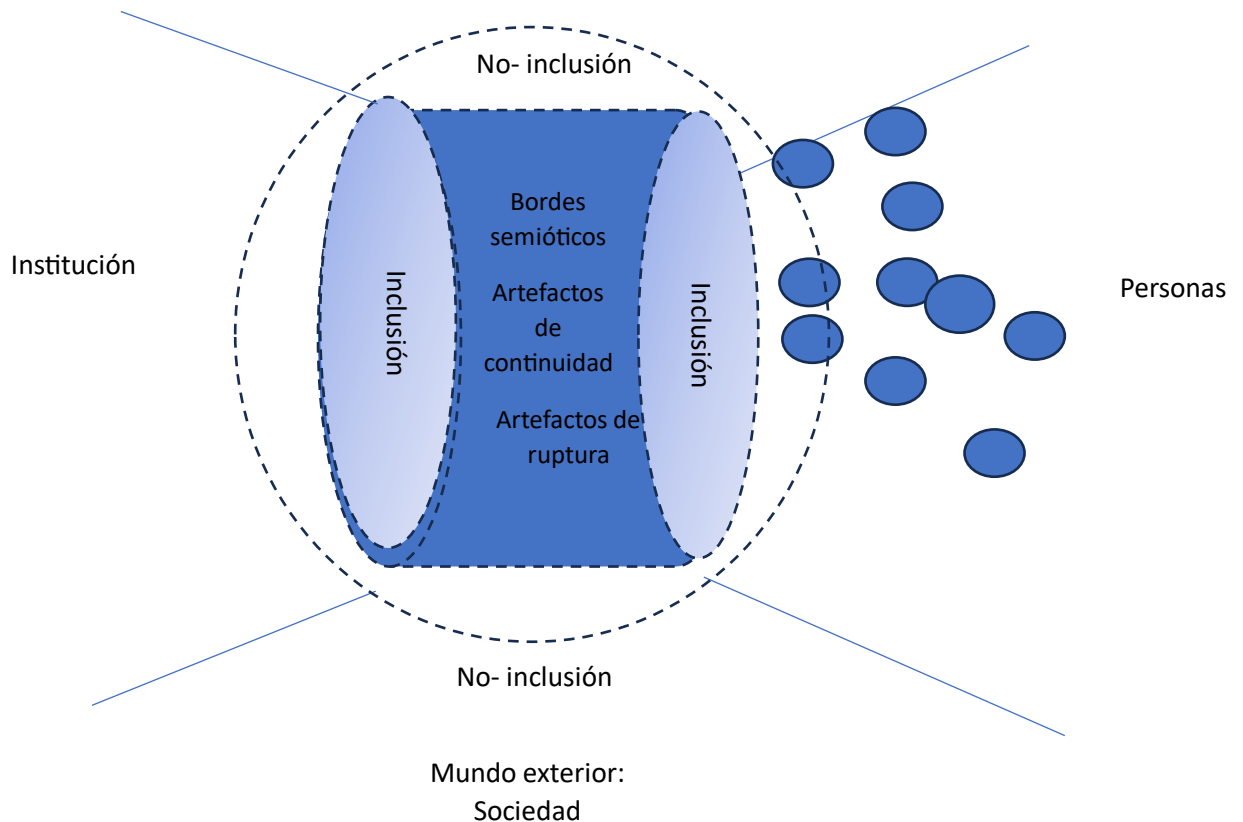
En conjunto, estos artefactos - ya sean de continuidad o de ruptura, de conservación o de innovación - actúan como una interfaz entre la institución y el mundo exterior, operando como mediadores de esas relaciones. Algunos artefactos responden a mandatos legales, otros a movimientos sociales, otros a presiones internas, pero de cualquier modo, se van constituyendo en una especie de registro, de memoria, de espejo de los movimiento de la institución, las personas y la sociedad en torno al sistema de significados inclusión <> no inclusión. Así, estos

artefactos, son mediadores relevantes entre las personas y la institución, y entre éstas y el mundo social macro.

Para sintetizar esta idea, construí la siguiente representación gráfica (Figura 10)

Figura 10.

Relación personas-institución mediada por artefactos de continuidad y ruptura



Nota. Elaboración personal. Representa una rotación en 90 grados de la Figura 9, donde el complejo de significados inclusión <> no inclusión regula las experiencias personales y prácticas institucionales, a través de artefactos de continuidad y ruptura.

En consecuencia, estos resultados no sólo responden al objetivo 1 y sus preguntas, sino que además, ofrece una aproximación a cómo es que las personas y las instituciones se regulan mutuamente a través de artefactos que operan como instrumentos de continuidad y ruptura que

actúan como catalizadores de movimientos en los bordes de significados entre lo que es vivido como inclusión y no inclusión dentro de la institución.

12. Objetivo específico 2.

El objetivo específico n°2 y sus preguntas (cuadro 3), fue propuesto, pesquisado y analizado desde el concepto de aprendizaje expansivo desarrollado en el marco de la TAHC.

Cuadro 3.

Objetivo específico 2 con sus preguntas de investigación

Describir un proceso de transformación colectiva orientado hacia la inclusión en una institución de educación superior en Chile.	
<i>Pregunta específica 2.</i>	<i>Preguntas directrices 2</i>
¿Cómo es el proceso de aprendizaje expansivo en el curso del LC en la IPP?	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo se construye y reconstruye históricamente la inclusión en la institución? 2. ¿Cómo se manifiestan las contradicciones internas de la inclusión y cómo evolucionan en el transcurso del LC? 3. ¿Qué acciones de aprendizaje expansivo son posibles identificar y cómo evolucionan en el transcurso del LC? 4. ¿Qué dimensiones de expansión pueden identificarse en el curso del LC?

El cuerpo de datos que utilicé para abordar las preguntas directrices de este objetivo, corresponde a las transcripciones de las ocho sesiones del LC, a los artefactos creados para y en las sesiones de LC, la planificación de cada una de las sesiones y a las notas de campo que registré durante el curso del LC.

A continuación presentaré una descripción narrativa del proceso de aprendizaje expansivo en el curso del LC y, posteriormente, describiré cómo evolucionaron las acciones de aprendizaje expansivo (AAE) y las manifestaciones discursivas de contradicciones (MDC) a lo largo de las ocho sesiones de LC. Para finalizar, realizaré una síntesis integrativa de los principales resultados de este objetivo.

12.1. Descripción del proceso de aprendizaje expansivo en el curso del LC.

Con el fin de analizar los procesos colectivos que movilizaron transformaciones orientadas hacia la inclusión en la institución IPP, realizaré una descripción del proceso de aprendizaje expansivo en el curso del LC. Para ello haré una reconstrucción de la experiencia desde mi punto de vista como investigadora, basándome en la transcripción y planificación de las sesiones (Anexo 3), mis notas de campo y la revisión de artefactos creados en y para el LC. La Tabla 3, presenta una síntesis panorámica del proceso.

Con fines de resguardo de la confidencialidad y anonimato, hablaré en femenino para referirme a cualquiera de las o los participantes del LC. Esta misma estrategia fue utilizada para la anonimización de las transcripciones del LC, dado que es un grupo pequeño y, sobre todo, los participantes hombres, pueden ser fácilmente identificados.

Tabla 3.*Síntesis descriptiva sesiones del LC.*

Fecha	Sesión	Planificación original del ciclo de aprendizaje expansivo en el LC	% de asistencia (N = 11)*	AAE propuesta para cada sesión	Principales artefactos o herramientas utilizadas	Principales resultados
26-may	1	mapeo	73 (8)	Cuestionar	-Consentimiento informado -Normas de convivencia. -Actividad rompe hielo -Material espejo 1. Convicciones, transformaciones, desafíos. -Preguntas generadoras. -Dibujo colectivo sobre inclusión en el presente. -Preguntas generadoras como tarea individual	-Narrativa común respecto a la inclusión en la institución como proceso inacabado. -Significados ambivalentes de satisfacción por el camino recorrido y preocupación por los desafíos presentes y futuros a nivel personal e institucional.
2-jun	2	mapeo-análisis	100 (11)	Cuestionar y analizar	-Tarea individual a partir de preguntas generadoras -Material espejo 2. Tensiones y disturbios. -Lluvia de idea de disturbios. -Preguntas generadoras	-Identificación de disturbios en el presente. -Proto célula germinal como oposición capacitismo, paternalismo, asistencialismo <> no-capacitismo, no-paternalismo, no-asistencialismo.
9-jun	3	análisis	100 (11)	Cuestionar y analizar	-Material espejo 3. Ciclo de AE. -Matriz de disturbios. -Representación gráfica de la estructura del SA	-Definición principales núcleos de disturbios: 1) creencias sobre la diversidad, inclusión, normalidad; 2) tensiones asociadas a la dimensión práctica de la inclusión: ajustes razonables, condiciones equivalentes.
23-jun	4	análisis-nuevo modelo	64 (7)	Analizar	- Material espejo 4. Estructura del SA hoy	-Análisis estructural y dinámico del SA, identificación de contradicciones secundarias entre: reglas y división del trabajo; división del trabajo e instrumentos; instrumentos y comunidad.

						-Vínculo entre tensiones locales y contradicciones sistémicas en el abordaje de la diversidad en educación. -Críticas a la representación gráfica de la estructura del SA.
30-jun	5	nuevo modelo	64 (7)	Analizar y modelar	-Material espejo 5. Tensiones locales-contradicciones sistémicas -Matriz de histórica	-Análisis histórico- genético de la inclusión como objeto en la IPP: tres grandes periodos. -Momento de quiebre y elaboración constructiva en relación con la tensión visión ampliada <> visión restringida -Célula germinal: miro y macro no son excluyentes, co-existen en los dos equipos.
14-jul	6	concreción modelo	91 (10)	Analizar y modelar	-Matriz histórica del SA	-Análisis histórico-genético de la inclusión en la institución: principales focos y problemas de las tres grandes eras. Era actual en pleno desarrollo. Historia del proceso, desde programas <i>boutique</i> , hacia enfoques transversales. -Ideación de ZDPC: transitar desde lo micro hacia lo macro en distintas direcciones.
18-ago	7	implementar	91 10)	Modelar y examinar	- Preguntas generadoras -Material espejo 7. Análisis preliminar del proceso -Matriz de cuatro cuadrantes	-Definición de ZDPC: desde lo micro, hacia lo micro, meso y macro; desde la ideación hacia la materialización. - Críticas a la Matriz de cuatro cuadrantes, por su falta de movimiento y ciclicidad en el proceso de desarrollo.
25-ago	8	extender y consolidar	*80 (8)	Modelar y examinar	- Matriz de cuatro cuadrantes - Modelo de ZDP propuesto por el grupo	-Ideación de un modelo de futuro que recoge el movimiento y la ciclicidad en los ejes organizadores del desarrollo futuro. -Organización de reuniones sin las investigadoras para continuar con el ciclo de aprendizaje expansivo.
19-enero	9 (cierre)	reflexionar	**78 (7)	Reflexionar	-Diapositivas sesiones autónomas -Diapositivas análisis preliminares	-Definición de una ZDPC que recoge las tensiones locales y las transforma en nuevas formas posibles del objeto y el SA orientado hacia la inclusión. -Retroalimentación del proceso a partir de los resultados preliminares de la investigación. -Reflexión sobre el potencial transformador de los procesos deliberativos en torno a la zona de bordes semióticos sobre lo que es y no es inclusión en la institución.

Nota: * una persona se retiró formalmente del LC, por lo tanto en la sesión 8 el N= 10; ** La investigadora 2 ya no estaba participando en este proyecto por lo tanto el N en la sesión de Cierre era N=9; Siglas: AE= aprendizaje expansivo; ZDPC = zona de desarrollo próximo colectivo.

Utilicé el kit de herramientas del LC de Virkkunen & Newnham (2013), como principal guía para la planificación y el diseño de las sesiones. En general, cada sesión comenzaba con un recuento de la anterior realizado por alguna de las participantes del LC. Luego, se presentaba un material espejo construido por las investigadoras para reflejar contradicciones, tensiones o ambivalencias del sistema de actividad en torno al objeto y sus transformaciones. Para activar la reflexión colectiva, proponíamos preguntas generadoras o ejercicios - individuales y/o colectivos - que promueven acciones de aprendizaje expansivo. Más adelante - y casi siempre después de un recreo de cinco o diez minutos - planificábamos una segunda actividad mediada por alguno de los artefactos sugeridos en el kit, que son principalmente herramientas conceptuales presentadas gráficamente. Finalmente, alguna de las participantes hacía el recuento de la sesión y, de manera ocasional, solicitábamos tareas breves para estimular el proceso de cambio (por ejemplo, pensar o prestar atención a algún aspecto de su trabajo en torno a la inclusión).

En la planificación de las sesiones, organizamos con detalle las actividades, tiempos y recursos a utilizar en función de los propósitos de cada sesión. Sin embargo, la mayor parte de las veces, no terminamos con todas las actividades planificadas, ya que privilegiamos profundidad y exhaustividad de la reflexión, por sobre la cobertura de la planificación inicial. En la descripción que expongo a continuación, sólo me referiré a lo que efectivamente realizamos. Para una revisión de la planificación en detalle, es posible revisar el Anexo 3.

12.1.1. Sesión 1.

El propósito de la primera sesión construir un clima colectivo propicio para el proceso reflexivo del LC y comenzar con acciones de cuestionamiento dentro del SA, a partir del contacto emocional con aspectos contradictorios del objeto - inclusión - y el SA que movilizan necesidades de cambio. Para comenzar, las participantes dieron su consentimiento formal de participación (Anexo 9). Luego, acordamos algunas normas de convivencia durante el curso del LC y realizamos una actividad para "romper el hielo". Más adelante, presentamos el *material espejo 1*, que consistió en un video construido a partir de las principales conclusiones del abordaje etnográfico y cuyo contenido se organizó en una secuencia de: convicciones, transformaciones, desafíos. Específicamente, con este material audiovisual, pretendíamos reflejar las oposiciones inclusión<> no inclusión, desde diferentes "voces" presentes en la institución. Todo el grupo vio el video proyectado en la pantalla compartida de la plataforma Zoom. Luego, se dejaron cinco minutos para reflexionar individualmente en torno a las preguntas generadoras *¿qué te provocó el video? ¿qué te pasó cuando viste este video?* Y después de un recreo, se comentaron las reflexiones en plenario. Más adelante, las participantes elaboraron en conjunto una representación gráfica en torno a la pregunta generadora *¿Cómo es la inclusión en la IPP?*. En la medida que realizaban esta actividad, comentábamos los significados de cada elemento puesto en la gráfica y al finalizar, realizamos un parafraseo que sintetizaba esos significados compartidos respecto al objeto - inclusión - en este sistema de actividad. Para cerrar, dimos como tarea que cada quien pensara

durante la semana en *¿cuáles son las cosas del trabajo vinculado con la inclusión hoy, que no resultan como esperamos que resulten?*

En relación con el *material espejo 1*, todas las participantes comentaron sus reacciones y éstas, en todos los casos implicaban significados ambivalentes. Por una parte, las participantes con más años en la institución expresaban emociones positivas por el camino recorrido; pero a la vez, sensación de incertidumbres, frustraciones o preocupaciones por los desafíos aún pendientes y por la idea compartida de que la inclusión es un proceso inacabado. Por otra parte, las participantes que recién se estaban integrando a los equipos de trabajo, también mencionaron emociones positivas al tomar contacto con todo el trabajo realizado en la institución; pero a la vez, expresaron sentimientos apremiantes respecto de cuál sería su aporte en esta institución y en este proceso en particular. Los siguientes extractos, ilustran estas ambivalencias:

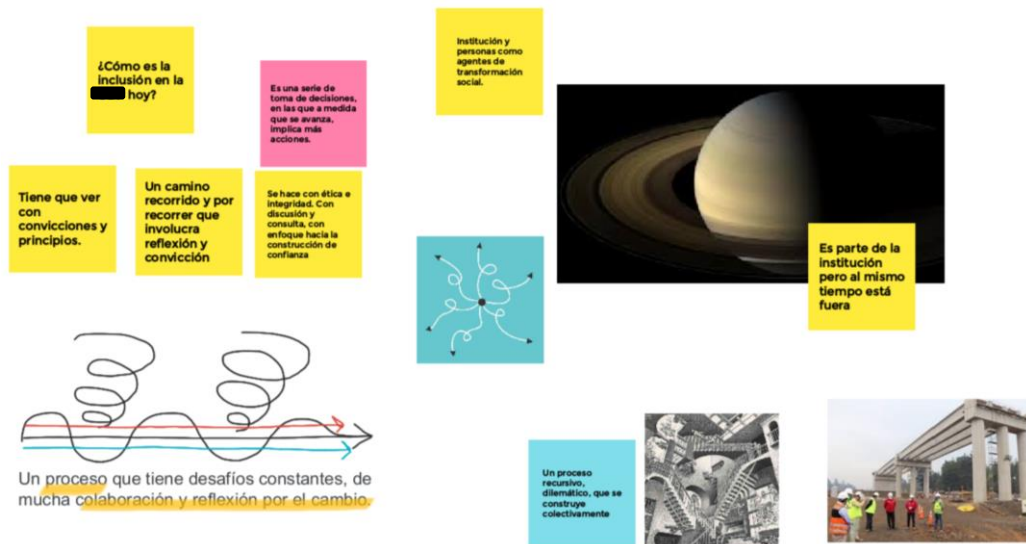
Participante 9: (...) *Entonces mi primera sensación es como de emoción, de que tenemos una postura respecto de la inclusión y que ha sido un recorrido (...) y como de también sentir como en el cuerpo, en el fondo, y en la cabeza, que la inclusión es un proceso. (...) el hecho que sea un proceso también tiene harta cuota de incertidumbre, harta cuota de criterio, harta cuota de convicciones, de frustración y de esfuerzo de una comunidad completa.*

Participante 5: (...) *llegar a un espacio y ver que se está haciendo esto, es súper emocionante y se valora, lo valoro mucho a nivel personal también. Y también es un desafío, también, a nivel personal, profesional, como ¿qué puedo aportar yo también acá? y eso creo que súper relevante, como que me interpela, como que sentí una sensación de interpelarme personalmente.*

En relación con la pregunta de *¿cómo es la inclusión en la IPP hoy?* Tanto en la representación gráfica como en la reflexión conjunta, las participantes confluían en la idea de la inclusión como proceso inacabado en el que participan las personas, las instituciones y el mundo exterior (Imagen 2). De manera similar a las reacciones frente al *material espejo 1*, se expresaron significados ambivalentes de satisfacción por el camino recorrido y apremio por la constante incertidumbre.

Imagen 2

Artefacto creado en la sesión 1 del LC ¿cómo es la inclusión en la IPP hoy?



En suma, los propósitos de la primera sesión fueron cubiertos, ya que se creó un clima propicio para la reflexión colectiva y esto permitió activar acciones de cuestionamiento sobre el objeto y el sistema de actividad en el presente. Cada quien expresó significados ambivalentes que muestran aspectos contradictorios de la práctica actual y que crean un estado de necesidad de cambio. A mi juicio, lo más relevante de esta sesión, fue que esos significados ambivalentes transitaron desde elaboraciones personales hacia comprensiones y significados compartidos respecto al objeto – inclusión – y al SA.

12.1.2. Sesión 2.

El propósito principal de la sesión dos, fue promover acciones de cuestionamiento y análisis de la práctica actual. Para comenzar, mostramos el dibujo colectivo realizado la sesión anterior, rescatando los principales elementos y organizándolos en una narrativa en torno a la pregunta *¿cómo es la inclusión en la IPP en este momento?*. Destacamos los aspectos ambivalentes, paradójicos o dilemáticos en torno al objeto de actividad, para explicar la importancia de las tensiones en los procesos transformativos. Luego, presentamos el *material espejo 2*, que consistía en un documento de Word, con extractos de intervenciones realizadas por las participantes durante la sesión anterior, que fueron consideradas como tensiones y que esbozaban de alguna manera, aspectos que podrían considerarse disturbios (Imagen 3). Los

disturbios son experiencias o prácticas del trabajo diario que resultan problemáticas, molestas o confusas. Detenerse en ellos, es el punto de partida, para problematizar – cuestionar y analizar - los aspectos dilemáticos, paradójicos o conflictivos y que movilizan acciones de cambio orientadas al futuro. El objetivo de este material espejo, fue reflejar una variedad de temas y de voces internas del sistema de actividad, que pudieran dar pistas de cómo identificar disturbios a partir de la propia experiencia.

Imagen 3.

Material espejo 2

“(...) el hecho que sea un proceso también tiene harta cuota de incertidumbre, harta cuota de criterio, harta cuota de convicciones, de frustración y de esfuerzo de una comunidad completa”

“hay ciertos espacios en los que tenemos una incidencia directa, pero hay ciertos espacios en la formación en los que no decidimos de manera directa, y ahí es súper complejo (...)”

“(...) como que me interpela, como que sentí una sensación de interpelarme personalmente, como “qué voy a portar yo, también, acá. Cuál va a ser mi rol y qué quiero hacer, también, para seguir avanzando y seguir empujando en esta temática que me interesa mucho”.

“(...) para mí es súper difícil no sentirme responsable por cada cosa que creo que falta. (...) la experiencia de todos los estudiantes, de los funcionarios, (...) el otro día tuvimos (...) un salvaescalera y que no funcionó, y me sentí profundamente responsable por eso, aunque yo no estoy a cargo eso directamente (...)”

“(...) empecé a ver cómo los desafíos, en particular sobre el tema de la docencia y de cómo se hace cargo de eso, y también cómo las diversidades de género, también como que se me abrió hay un espacio de preocupación de ¿cómo atendemos en una dimensión como colectiva a eso?, más allá del rol individual.

“(...) como que a veces nos encontramos en paradojas, en dilemas, a veces justamente, a propósito de identificar a ciertos estudiantes, a veces generamos también como una diferencia que también como que termina, no sé si agudizando, pero acentuando ciertas consideraciones que pueden después producir mayor discriminación o distanciamiento.”

“(...) como institución hemos logrado visibilizar y avanzar en el abordaje de esas... de algunas de esas barreras, pero que todavía hay poblaciones o situaciones que no hemos como incorporado dentro de nuestra perspectiva de inclusión, o más bien como nuestra acción en torno a la inclusión (...) por ejemplo, el tema la interculturalidad, cómo se reconocen y se dan garantías, también, a personas, no sé po, de ciertos pueblos originarios u otras, como, diversidades, como se suele denominar, o categorías de la diferencia”

Pedimos que voluntariamente que leyeran cada una de estas citas alternadamente. Posteriormente, dividimos al grupo en tres: dos de ellos realizaron una lluvia de idea de sus disturbios y los escribieron en un documento y, el tercero, estuvo formado por tres nuevas integrantes al LC y por lo tanto se les pidió que revisaran y comentaras sus reacciones frente al

material espejo 1 (de la sesión anterior). Tras un recreo breve, se presentaron en plenario las reflexiones de cada grupo. Los textos con las lluvias de ideas de disturbios y con las tareas que habían sido enviadas por mail, fueron puestas en un mismo documento sin ningún tipo de edición y con acceso para todas las participantes. Este documento era proyectado durante el plenario. Como tarea para la siguiente sesión, se pidió a las participantes que leyeran el documento e identificaran *¿cuál o cuáles de todos esos disturbios son los que más me interpelan, los que más me afectan personalmente* y que escudriñaran internamente *¿por qué me afecta tanto? ¿cuál es la tensión que hay ahí? ¿cuál es mi conflicto de motivos? ¿qué es lo que está en choque, que hace que me importe tanto?*.

En la puesta en común de las lluvias de ideas de disturbios, uno de los grupos se refirió a creencias, actitudes o acciones de las personas con quienes interactúan dentro de la institución, que contrastan con las del equipo. Estas actitudes se relacionan con falta de empatía, con aspectos burocráticos y con una suerte de “moda de la inclusión”. En esta línea, refirieron a ciertas resistencias con las que se encuentran en diversas unidades dentro de la institución, que les llevan a recurrir a documentos normativos o legales, como condición para movilizar acciones inclusivas. Y finalmente, se detuvieron a reflexionar sobre micro-acciones inconscientes o expresiones verbales naturalizadas e irreflexivas que representan enfoques capacitistas y que pueden resultar incómodas u ofensivas para personas en situación de discapacidad. Por ejemplo, *dar palos de ciego o diálogo de sordos* (participante 5). Esta última reflexión, fue producto de una situación vivida al momento de realizar la lluvia de ideas de disturbios. Una de las participantes, ocupó una de estas expresiones y fue confrontada – amigablemente - por otra, que se encuentra en situación de discapacidad. Esta acción abrió un espacio de toma de conciencia individual y colectiva, que fortaleció el diálogo y la reflexión conjunta. Otras participantes, valoraron esta situación como una oportunidad de aprendizaje, ya que permitió problematizar comportamientos o expresiones naturalizadas que trascienden al quehacer institucional.

El otro sub-grupo, también se refirió a las creencias o a los enfoques desde los cuales se instalan acciones orientadas hacia la inclusión, especialmente en el contexto de reconocer necesidades de apoyos de estudiantes en situación de discapacidad. En particular, se presentó una oposición entre una perspectiva de derechos y una perspectiva asistencialista y paternalista. Esta oposición se expresa en una doble paradoja. Por un lado, algunas veces - en contra de la voluntad o de la intención deliberada - ambas posiciones co-existen en una misma persona; y por otro lado, este choque de posturas respecto a la discapacidad, se encuentra entre personas distintas que están de acuerdo en la misma acción (por ejemplo, en realizar una adecuación curricular), pero desde enfoques considerados contrarios.

Asimismo, se menciona otra situación paradójica a propósito del reconocimiento de las diferencias o las particularidades. Específicamente, se plantea que la identificación del estudiantado en situación de discapacidad, crea una suerte de asimetría entre las y los “estudiantes tradicionales” y las y los “estudiantes con discapacidades”; donde se invisibilizan las necesidades de los primeros y se sobre exponen las de los segundos.

Por otra parte, los cuestionamientos sobre la oposición capacitista <> no-capacitista, llevó a la elaboración de un pensamiento dilemático, que podría parafrasearse como ¿nos enfocamos en los resultados o nos enfocamos en las concepciones desde las cuáles se piensan esos resultados?. El dilema quedó abierto, poniendo sobre la mesa una tensión entre “pragmatismo” y algo así como “reflexivismo” o “idealismo”.

12.1.3. Sesión 3.

Una semana después realizamos la sesión tres. El propósito central era continuar explorando los disturbios con el fin de favorecer acciones de cuestionamiento y análisis dentro del ciclo de aprendizaje expansivo. En particular, se esperaba que el análisis se orientara hacia las estructuras y contradicciones internas del sistema de actividad, que explican los disturbios del trabajo cotidiano en el presente. En primer lugar, presentamos el *material espejo 3*, que consistió en una síntesis de las dos sesiones anteriores, organizadas y contextualizadas en el ciclo de aprendizaje expansivo, planteando que nos encontrábamos en las fases de cuestionamiento y análisis. Luego, nos detuvimos en el sentido de analizar los disturbios y comentamos los principales temas que se habían expuesto la sesión anterior. Las participantes, al mismo tiempo revisaban el documento con la lluvia de idea de disturbios. La palabra quedó abierta para que cada quien comentara cuál es el disturbio que más le afectaba o interpelaba. Se identificaron dos núcleos de disturbios no muy bien definidos: uno asociado a las creencias respecto de las diferencias, la normalidad, la discapacidad, la diversidad, los sujetos de inclusión (núcleo 1); y el otro asociado a la dimensión práctica de las acciones en torno a la inclusión, por ejemplo, qué son “condiciones equivalentes” o “ajustes razonables”, cómo se concibe la relación entre hacer ajustes y calidad educativa, como se implementa la justicia, etc. (núcleo 2). Después de un recreo, dividimos al grupo en dos, al azar. Un grupo trabajó en el análisis del núcleo 1 y el otro, en el 2, utilizando una Matriz de Disturbios (Imagen 4) que consistía en una plantilla para analizar los disturbios, identificando las tensiones que los acompañan, los temas que resultan problemáticos, y las maneras en que suelen resolverse. El objetivo de esta actividad era profundizar en el análisis del objeto de actividad y el SA, a partir de aquellos aspectos que son considerados problemáticos, dilemáticos o conflictivos para los sujetos de este sistema de actividad y que expresan contradicciones sistémicas.

Ambos grupos trabajaron sobre el mismo documento compartido, de modo que podían revisar lo que hacía el otro grupo (Imagen 4) y posteriormente hicimos una lectura compartida del documento.

Imagen 4.

Matriz de disturbios

Matriz de disturbios, de lo individual a lo colectivo.

Tema	Disturbio	Conflicto de motivos/dilema	salida momentánea
	Prácticas: implementación de ajustes razonables	Rigidez en la interpretación perfil de egreso (por parte de las carreras) v/s flexibilidad, hay distintas formas de lograr el perfil de egreso (convicción personal).	Abordar la situación particular (el caso)
		Abordar la situación en particular (hacer justicia) v/s situación injusta para el resto de los y las estudiantes	
Categorización de las diferencias	Priorización de situaciones de apoyo en función de solicitud de estudiantes. (Requerimientos en contraposición con las posibilidades institucionales de abordarlos)	Límites: ¿hasta dónde podemos llegar? Fronteras: ¿prima la solicitud de la carrera o la voluntad del estudiante? ¿Quiénes quedan fuera/adentro? Ej: Por ejemplo, si yo como gay siento que estar en un ambiente homofóbico supone barreras para mi progresión académica efectiva y mi participación en la vida universitaria, ¿podría 'acogerme a la UAD o la DAAIE'?	- Evaluación biopsicosocial - Clasificaciones/priorizaciones -Depto. de género ¿?

A continuación, trabajamos con la representación gráfica del SA propuesta por Engeström (1987/2015), describiendo los otros elementos del sistema de actividad- sujetos, instrumentos, reglas, comunidad y división del trabajo - e identificar contradicciones entre ellos. La finalidad de este ejercicio, era analizar los aspectos estructurales y dinámicos que explican la manera en que viven los disturbios en el trabajo diario en torno al objeto – inclusión.

Este ejercicio no fue fácil. Tran pronto como comenzamos con el análisis estructural del SA, hubo preguntas sobre la conexión de esta actividad con la anterior y sobre aspectos operativos de la organización de la tarea. Una vez aclaradas las dudas, en conjunto decidimos que la manera más cómoda para hacer este ejercicio era ir revisando elemento por elemento, todo el grupo a la vez, mientras una de las participantes tomaba notas. Pero el trabajo estuvo denso, hubo un clima distinto a las dos sesiones anteriores y la discusión pareció tensa, menos fluida “estuvo como de ‘energía baja la sesión’”, registro yo en mis notas de campo (NCP N°8). Había

bastantes silencios, demoras en tomar la palabra. Hubo participantes que no intervinieron, otras parecían expresarse con dificultad o cansancio, otras tomaron mayor protagonismo.

En el ejercicio de describir cómo son los elementos del sistema de actividad, se destacaron principalmente aspectos positivos de cada uno y no había mayor confrontación – al menos explícitamente – entre las participantes. El único tema que generó sutilmente posiciones contrapuestas, surgió a propósito de los instrumentos mediadores entre los sujetos y el objeto del SA. La participante 1, acotó en modo aclaratorio que el trabajo de la unidad de inclusión estaba enfocado en la discapacidad y que ese era el foco de sus instrumentos. Frente a esto, la participante 2, planteó que si bien la unidad de inclusión tenía ese foco, el equipo B tenía un foco más amplio y que eso “*está bien que sea así*” (participante 2). Sin embargo, no era este el tema que parecía provocar este clima enrarecido.

Una vez finalizada la sesión, junto a la investigadora 2, nos resultó confuso interpretar lo que había sucedido. Elaboramos algunas hipótesis respecto a la conducción del grupo y a dinámicas de poder. A su vez, junto a la contraparte institucional, hicimos una lectura más amplia de la sesión y elaboramos otras hipótesis, vinculadas con situaciones problemáticas contingentes que estaban viviendo los equipos. Dado que la actividad implicaba hablar sobre las reglas en el lugar de trabajo, las relaciones de poder, etc., posiblemente fue un tema especialmente sensible en ese momento. Por otra parte, el tema de los disturbios es, en sí mismo, un encuentro con lo desagradable, con lo que no nos gusta, con lo incómodo y, podría despertar reacciones emocionales de defensa o de apremio que son de difícil manejo. Y por último, nosotras como investigadoras habíamos tratado de apurar el proceso y empujar el avance en el ciclo de aprendizaje expansivo, pero no fue oportuno.

En suma, durante esta sesión se cumplieron parcialmente los propósitos, ya que si bien hubo acciones de cuestionamiento y análisis, la reflexión en torno a los aspectos estructurales y dinámicos del sistema de actividad que explican la forma actual de actividad, no tuvo la riqueza y profundidad que había caracterizado la reflexión en las dos primeras sesiones.

12.1.4. Sesión 4.

La sesión cuatro se realizó dos semanas después. El propósito era profundizar en las tensiones que acompañan los disturbios colectivos para promover acciones de análisis real-empírico (del SA y sus contradicciones en el presente), para pasar al análisis histórico-genético (del pasado del SA) con el fin de rastrear el origen y la evolución de la situación actual.

Comenzamos con un recuento de la sesión anterior. Dado que ésta había sido “extraña” (poco fluida, densa), abrimos la palabra para que quien quisiera agregara comentarios sobre el recuento. La participante 2, planteó que no había comprendido la relación “*entre los disturbios y el triángulo*”, a lo que se sumaron todas las otras participantes. Aprovechamos la pregunta para reflejar que como investigadoras habíamos notado “algo” la sesión anterior. Pero no hubo mayor pronunciamiento sobre aquello.

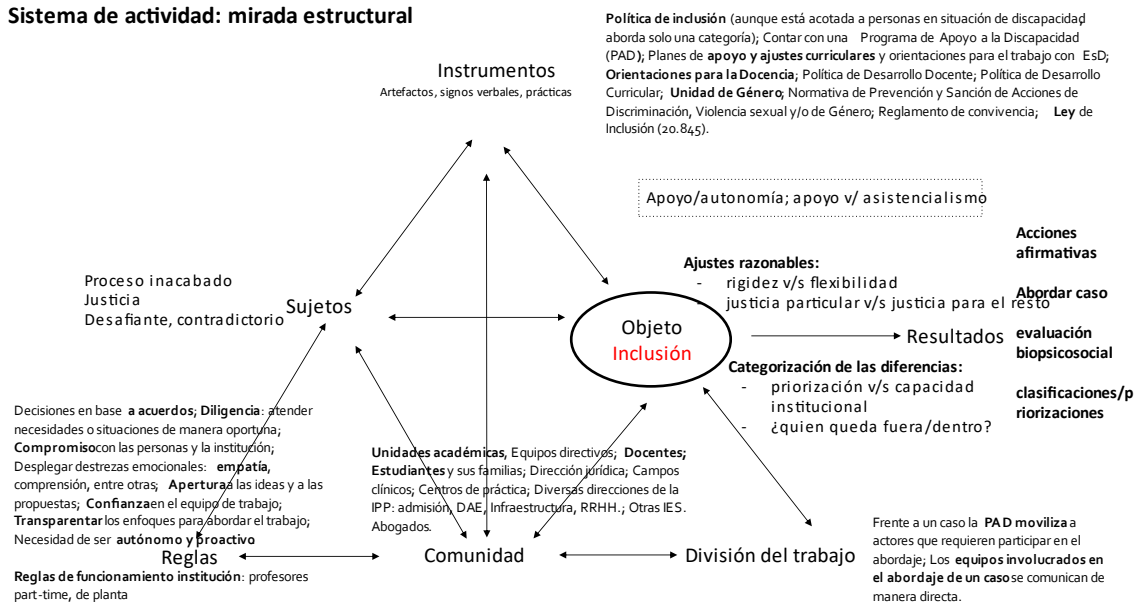
Para responder a las dudas sobre la relación entre los disturbios y la estructura del SA – “el triángulo” - expliqué el sentido del LC como herramienta para apoyar procesos transformativos desde una perspectiva histórica-cultural. Recordé cómo era el ciclo de aprendizaje expansivo que propone la TAHC, el rol que tienen las contradicciones en los movimientos del SA y cómo esas contradicciones se expresan en disturbios en el trabajo cotidiano en torno al objeto - en este caso inclusión.

Para facilitar el análisis estructural y dinámico del SA que explica la manera en que se viven los disturbios en el presente, habíamos preparado el *material espejo 4*. Éste consistía en una organización del contenido de la sesión anterior dentro de la representación gráfica propuesta por Engeström (1987/1015) – “el triángulo” -. Una de las participantes había tomado nota la sesión anterior y me las había enviado por e-mail. Junto a la investigadora 2, organizamos esas notas en el diagrama, sin editar el contenido (Imagen 5):

Imagen 5.

Descripción estructural del SA

Sistema de actividad: mirada estructural



Nota: algunos nombres han sido reemplazados por su pseudónimo con fines de anonimato.

Expusimos esta organización del contenido y abrimos la discusión para indagar si les hacía sentido o les representaba esta imagen como sistema. Posteriormente, nos detuvimos en las

contradicciones internas del sistema y finalmente, enfatizamos en la idea de que éstas, a su vez, expresan contradicciones históricas y macro-sociales.

Respecto a los elementos estructurales del SA, se mostró en general acuerdo con el contenido propuesto en el *material espejo 4*. Si embargo, las participantes 4 y 5, plantearon críticas a la representación gráfica triangular y ofrecieron, junto a otras participantes, diversas posibles representaciones basadas en otros modelos teóricos de sistemas, por ejemplo, mencionaron a Luhmann, Bronfenbrenner, Habermas, Bourdieu. A su vez, la participante 2, invitó a mirar el sistema más allá de lo que hace la unidad de apoyo, proponiendo orientarse al futuro en conjunto y pensar en cómo movilizar la inclusión desde distintos ámbitos de acción. Esta idea tomó fuerza con la intervención de las participantes 3 y 4 (equipos B y A), quienes comentaron experiencias concretas en sus ámbitos de trabajo, donde las tensiones descritas en el diagrama del sistema de actividad, especialmente en torno al objeto y sus resultados, están presentes y afectan su trabajo. De este modo, la discusión fue ampliándose a los aspectos comunes entre ambos equipos y, desde esta perspectiva, se generó la reflexión sobre las tensiones – o contradicciones - entre los elementos del sistema de actividad. Se identificaron contradicciones entre (sin orden jerárquico):

- Las reglas y la división del trabajo:

Participante 1: *El tipo de docencia que se hace como profesores part-time, por ejemplo, y tiempo y posibilidad de trabajar, digamos, más en profundidad esa docencia, o sea, cuando tenemos un 70% de profes, y esa es la realidad de cualquier universidad.*

- La división del trabajo y los instrumentos:

Participante 2: *Entonces claro, en nuestros instrumentos hay que actualizar, hay que, hay que como plasmar también este modelo, o el modelo que tenemos en la cabeza, como el más adecuado para avanzar en estos temas, porque si no seguimos perpetuando como esta dependencia o codependencia que no es saludable de ninguna forma y que no es sostenible.*

- La comunidad y el objeto; o entre la comunidad y los instrumentos:

Participante 5: *muchas veces las carreras en ese afán de no querer excluir a su estudiante y tratar de que sean parte de algo (...), cuando hacen referencia al programa me he dado cuenta que en su narrativa, cuando describen a un estudiante, hablan del “programa de inclusión” y no del “programa de apoyo a la discapacidad”. En cambio hay carreras que tienen muy clara la definición del programa de apoyo a la discapacidad, y cuando se refieren a un estudiante o nos muestran, nos presentan un caso, hace mucha referencia al concepto claro y tácitamente de discapacidad.*

Finalmente, enfatizamos en la idea de que los disturbios, las tensiones y las posibles explicaciones de por qué la inclusión es como es en la IPP en el presente, están enraizadas en modelos macro sociales. En otras palabras, lo que sucede en la IPP, sucede también en el mundo. Para apoyar esta idea, hicimos uso de conceptos teóricos como *inclusión selectiva o neoliberal, interseccionalidad, dilema de la diferencia* como herramientas conceptuales para problematizar la manera paradójica en que son tratados los sujetos de inclusión: como sujetos de opresión y de

protección. Para cerrar reflexión en torno a miradas críticas sobre la inclusión en un modelo de sociedad neoliberal, hablamos de la posibilidad de transformación individual y colectiva que tienen las personas en las instituciones, a partir de intentos deliberados por resolver las tensiones que se viven cotidianamente en el presente.

Este análisis reflexivo-teórico fue seguido, nuevamente, por un razonamiento dilemático expuesto por la participante 1 en torno a cómo debemos actuar: ¿nos paralizamos frente a un sistema de categorización de las diferencias que oprime? O ¿nos movilizamos por hacer “algo” que sí representa un aporte para esos estudiantes?. El dilema quedó abierto y puesto en discusión como una posibilidad de mirar el futuro. Así, la sesión cuatro cerró con esta discusión abierta, con las posiciones sobre la mesa y con un análisis sobre la complejidad de este sistema de actividad en particular, situado en un entramado institucional y socio-histórico más amplio.

12.1.5. Sesión 5.

Una semana después realizamos la sesión cinco. Estuvo orientada a favorecer acciones de análisis histórico-genético de los disturbios y desde allí avanzar hacia la creación de un nuevo modelo de actividad. Comenzamos con la revisión del *material espejo 5*, que consistió en un conjunto de diapositivas donde contrastábamos las tensiones locales expresadas en el LC, con elaboraciones teóricas respecto a la forma que ha tomado la educación inclusiva en el contexto macro social (Imagen 6).

Imagen 6.

Extracto de material espejo 5.

Tensiones locales, contradicciones históricas

Lo dicho aquí

¡claro! tenemos esta reflexión en torno a la inclusión como algo más amplia, que requiere una construcción colectiva, que es un proceso... pero igual en nuestros instrumentos tenemos poco planteamiento explícito respecto a eso, o sea tenemos política de inclusión que requerimos ciertamente actualizarla, pero además, en el marco para la buena docencia tiene una mención súper acotada (...)

Lo dicho externamente

“Esto [La falta de análisis más complejos de los ejes de opresión que se entrecruzan y que incluyen la discapacidad] es especialmente lamentable para el movimiento de la educación inclusiva, ya que, en su versión amplia, se ocupa supuestamente de todas las formas de diferencia, y en su versión restringida, se centra en la discapacidad, que es una categoría permeable que (...) atraviesa regularmente la raza, el género, el idioma, la orientación sexual, la clase social y la nacionalidad” (Artiles & Kozleski, 2016, p.13)

El objetivo de este material espejo, era reflejar la relación entre los disturbios presentes del trabajo diario con las contradicciones sistémicas producidas en un modelo de sociedad capitalista. Después de revisar en conjunto el *material espejo 5*, pasamos al análisis histórico del objeto y del SA dentro de la IPP, desde el presente hacia el pasado, organizando los elementos estructurales del SA en periodos históricos dentro de la institución. Para ello utilizamos la Matriz histórica, que consiste en una tabla de doble entrada, donde un eje son los elementos del sistema de actividad (objeto, sujetos, instrumentos, reglas, comunidad y división del trabajo) y el otro, casillas en blanco para definir periodos significativos. Es una suerte de línea de tiempo, que se utiliza para reconstruir los movimientos pasados en torno al objeto, que podrían explicar los disturbios del presente y desde allí orientarse al futuro de manera sustentable. En otras palabras, para transformar las tensiones históricas en torno al objeto – Inclusión en este caso - en nuevos modos posibles de futuro, superando – al menos temporalmente- las contradicciones internas del objeto y el SA.

Tras revisar el *material espejo 5*, la discusión se centró en el movimiento entre una visión ampliada y una visión restringida de la inclusión (como lo que se menciona en la Imagen 6). También se discutió sobre la idea de interseccionalidad y los posibles caminos para ir avanzando en esa línea. Sin embargo, hubo un momento de quiebre en la discusión, cuando la participante 1 plantea *Sí, es que yo me pregunto ¿por qué necesariamente nos tenemos que hacer cargo de eso?*. Sus argumentos se centraban principalmente en la estructura organizacional. En primer lugar, puntualizó el hecho de que son un programa de apoyo a estudiantes con discapacidades y no, una unidad de inclusión. En segundo lugar, recalcó que el concepto de inclusión desde el cual se construyó el paraguas de trabajo, no es un concepto amplio. Y, en tercer lugar, planteó que cambiar el foco requeriría otro tipo de discusiones institucionales.

En ese momento, el flujo y la dirección de la conversación pareció quebrarse. Es una pregunta fundamental en el proceso de aprendizaje expansivo en torno a la inclusión, ya que representa en el fondo una contradicción terciaria (entre el SA y el posible modelo futuro), que reflejaba cierta defensa al trabajo realizado hasta el momento y instalaba tácitamente la pregunta *¿nos mantenemos como estamos o nos movemos hacia otra dirección? ¿por qué?*. La palabra quedó abierta para que cada quien comentara sus reacciones. La participante 9, fue la primera en explayarse. Ella apeló a la noción de propósito, a la razón de ser de una institución educativa: el aprendizaje y el valor de la diferencia en el aprendizaje. Más adelante, la participante 5, realiza otra intervención que toma elementos de las dos posturas anteriores y las transforma en preguntas dilemáticas que podrían parafrasearse como *¿mantenemos nuestras dinámicas? ¿nos articulamos con otras unidades? Y más fundamentalmente ¿desde donde nos hacemos cargo institucionalmente de la diversidad en su conjunto?*. A continuación, la participante 2 agrega otro argumento de sentido, apelando a cuestiones valóricas situadas en una realidad concreta presente: la formación de estudiantes, el derecho a la educación en esta institución educativa. Pero además, plantea sus dudas sobre el cómo, hacia dónde conducir el proceso. Al finalizar este

diálogo, la participante 1 se reposicionara y reorienta su inquietud hacia el ¿cómo?, en vez del ¿por qué?.

En otras palabras, esta secuencia dialógica que comenzó tras un momento de quiebre en torno a la pregunta “¿debemos asumir aquí y ahora una visión ampliada de la inclusión?”, se transformó en un proceso generativo de nuevas posibles formas de actividad, a través de una reconstrucción colectiva del sentido de la Inclusión como objeto.

Después de esta discusión tomamos un pequeño recreo y, al regreso, continuamos con el análisis histórico del objeto y el SA, utilizando la Matriz histórica (Imagen 7). Se distinguieron tres *eras* de la inclusión en la IPP, asociadas a programas emblemáticos de la época. La primera, fue la era del programa de Equidad, orientado a dar acceso diferenciado, junto con apoyo académico y económico a estudiantes que tenían los mejores rendimientos en sus establecimientos escolares y que se encontraban dentro de los niveles socio económicos más empobrecidos del país. La segunda era, fue la de los programas MECESUP¹⁰ a través de la cual se fueron instalando conceptos como “Diseño Universal”, “Apoyo al Aprendizaje”, “Inclusión Educativa” en los procesos curriculares y docentes. Y, la tercera era, es la era presente nominada como “Post MECE”, que se caracterizó en sus orígenes por una reestructuración de la alta dirección académica (ADA) y que permitió acercar el trabajo de los equipos A y B. Tras identificar estas tres grandes eras, pudimos avanzar en la distinción del objeto y los principales instrumentos en cada una de ellas.

En suma, se cumplió parcialmente con el objetivo de realizar acciones de análisis histórico-genético, al discutir sobre la relación entre los disturbios locales y las contradicciones sistémicas, así como al discutir periodos en el abordaje institucional de las diversidades. Sin embargo, faltó profundizar en los momentos de continuidad y cambio que caracterizaron dichos periodos. Pero más allá de eso, considero que el momento más rico en esta sesión, fue aquel donde se puso de manifiesto la tensión entre una visión ampliada y una visión restringida de la inclusión. A mi juicio, esa discusión favoreció la emergencia de célula germinal que se produjo al reconocer incipientemente, la unidad y/o interdependencia entre los niveles micro y macro y entre los equipos que forman parte de este LC, y esta incipiente relación parte-parte y parte todo, más adelante se vuelve una condición o posibilidad para transitar desde un foco restringido hacia uno ampliado en la manera de orientarse hacia la inclusión.

En los resultados del objetivo 3, expongo un análisis micro-genético de este momento generativo.

¹⁰ MECESUP, son programas de Mejoramiento de la calidad y la equidad en la educación terciaria, con financiamiento estatal para infraestructura, tecnología y capacidad docente.

12.1.6. Sesión 6.

La sesión seis, realizada una semana después, tuvo por objetivo promover acciones de análisis y favorecer la creación de un nuevo modelo y forma de actividad. Comenzamos con el recuento de la sesión anterior y recordamos nuevamente los propósitos del LC en el ciclo de aprendizaje expansivo, comentando que estábamos en la etapa de cuestionamiento y análisis, y que ahora debíamos avanzar hacia la creación de un nuevo modelo de actividad futura.

La primera actividad fue terminar la matriz histórica que habíamos comenzado la sesión anterior (Imagen 7). Luego, comenzamos a trabajar en la ideación del futuro, utilizando como artefacto la matriz de cuatro cuadrantes propuesta por Virkkunen & Neunham (2013). Esta matriz tiene dos ejes que se cruzan, cada eje representa una dimensión que es relevante en los disturbios de la práctica actual (por ejemplo, creencias sobre la inclusión y práctica atomizada). A su vez, cada dimensión se organiza en una orientación desde el pasado hacia el futuro (por ejemplo, desde una visión restringida hacia una visión ampliada). El objetivo de este artefacto es visualizar una zona de desarrollo próximo colectivo (ZDP-C), es decir, un modelo de futuro hacia donde deben orientarse deliberadamente los movimientos del SA. Para trabajar en esta matriz, nos dividimos en dos grupos y luego presentamos las conclusiones en plenario.

Respecto al análisis histórico-genético realizado a través de la Matriz histórica (Imagen 7), se mantuvo la diferenciación en tres grandes eras y se avanzó en el análisis de los principales problemas – o disturbios – de cada una. Esto llevó a modificar el nombre tentativo que habíamos elaborado la sesión anterior, asignando nombres más coloquiales y metafóricos – tal vez sarcásticos - que recogían de manera más significativa la manera en que era visto el objeto y los principales disturbios de la época.

Imagen 7.

Matriz histórica

	2020-2022 ADA	2016-2019 MECESUP: inclusión más amplio	2013-2015 Equidad
Objeto (qué se hace, cuál es el foco del proceso) no-exclusión	Estudiantes y funcionarios con discapacidad currículum y prácticas centradas en el aprendizaje	sujetos que requieren apoyos currículum y prácticas centradas en el aprendizaje	Estudiantes con desventajas socio-económicas
Sujetos (quiénes están involucrados en el trabajo de ese objeto)	ADA		
Instrumentos (qué conceptos, métodos y herramientas son usados)	Políticas, el OPD. Plan Estratégico	MECESUP Consultoría DUA Ley 20.422 (discapacidad) Consultoría: "grupos prioritarios"	
Comunidad (quiénes están involucrados indirectamente, qué otras personas, unidades)	Estudiantes Docentes Equipos ADA-DDCyD-AAIE		
División del trabajo (cómo se divide el trabajo, qué especializaciones existen)	ADA, Unidades académicas, docentes, estudiantes		
Reglas (qué y cómo se hace el trabajo, qué se debe y puede hacer)	diversificación universalidad	reconocer necesidades específicas	
Problema central	quiénes son los sujetos de inclusión lo declarado y lo realizado	instalación: crear los conceptos, las definiciones evangelizar	Programas "boutique"

Nota. algunos nombres han sido reemplazados por su pseudónimo con fines de anonimato.

Así, la primera era, ubicada temporalmente entre el 2013 y el 2015, fue llamada *programas boutique*, en referencia a la idea de nichos. El programa emblemático de ese momento, era el programa de Equidad. Éste, además de sus virtudes en cuanto a favorecer el acceso a personas en desventaja socio-económica, era recordado por cierta ambivalencia en el trato a los estudiantes que pertenecían a él. Por una parte, desde la alta dirección académica ADA, se pedía a las carreras que fueran tratados como estudiantes cualquiera; pero a la vez, existían mecanismos de seguimiento de la proyección académica, que monitoreaban de cerca su rendimiento y, por lo tanto, se comunicaba al mismo tiempo – implícita o explícitamente - que los estudiantes de ese programa “no eran cualquier estudiante”, había que “cuidarlos”.

La segunda era, entre 2016 y 2019, fue llamada esta vez, era de *evangelización*, ya que el foco era construir un paraguas institucional amplio en torno a conceptos como inclusión, diversidad, derechos, entre otros. Gracias a proyectos institucionales, se fortaleció la idea de currículum y prácticas centradas en el aprendizaje, pero resultaba difícil en este periodo la articulación entre todas las unidades que participaban de los diversos procesos institucionales inspirados por la idea de un aprendizaje para todos y todas. Es precisamente allí – en la dificultad de articulación - donde se reconoce la diferencia entre el periodo de los *programas boutique* y el

de *evangelización*. Ya que al tomar un abordaje más transversal, se complejizó la necesidad de coordinaciones.

La tercera era, correspondiente al periodo actual, no fue posible ser nominada como las otras dos. Probablemente porque en ese momento, el grupo estaba completamente inmerso en ella y por lo tanto, era difícil mirarla en perspectiva histórica como las eras anteriores. Pero lo que sí fue reconocible en la era presente, era la fuerza del foco centrado en funcionarios y estudiantes con discapacidades que se organiza en torno a una política de inclusión, al mismo tiempo que el currículum y docencia continuaba con un enfoque centrado en el aprendizaje de todos y todas. De acuerdo a este análisis histórico-genético, de los procesos de inclusión en la IPP, los principales problemas de una política de inclusión con foco en las discapacidades, era la constante pregunta por ¿quiénes son los sujetos de inclusión?; mientras que principal problema de instalar un enfoque de docencia y currículum centrado en el aprendizaje, es la brecha entre lo declarado y lo efectivamente realizado (por ejemplo, entre las orientaciones institucionales y lo que efectivamente sucede en las aulas).

Finalmente, el trabajo en pequeños grupos en torno a la matriz de cuadro cuadrantes y la orientación desde el pasado hacia el futuro para visualizar una zona de desarrollo próximo, tuvo el siguiente resultado:

Grupo 1.

- pasar desde programas de apoyo, hacia la inclusión como un criterio de calidad en el currículum.
- Tener un departamento de interseccionalidad, que implique en el futuro, abordar la diversidad más allá de lo que existe, articulando las áreas macro, meso y micro (incluyendo lo curricular).
- Hablar de equidad y permanencia, construir dispositivos para enfrentar las diferencias.

Grupo 2.

- transitar desde una docencia homogeneizada, estandarizada, que requiere de adecuaciones específicas (nivel micro), hacia un modelo de docencia que incorpore ciertos criterios para la atención de las diversidades.

En consecuencia, los objetivos de esta sesión fueron logrados. El análisis histórico de los procesos de inclusión dentro de la IPP, fue especialmente relevante para el laboratorio de cambio por varias razones. Una, la mayoría de las participantes del LC llegaron a la institución después de que todo este camino comenzara a ser reconocible, por lo tanto fue una oportunidad de conocer la historia del objeto – inclusión - dentro de la institución. Dos, al intentar reconstruir y organizar la historia de la inclusión en la IPP en “eras” o periodos históricos, se hacía difícil separar nítidamente un periodo del otro, Esto se tomó como una oportunidad para dialogar acerca de la idea de evolución y desarrollo, como ciclos permanentes de continuidad y ruptura, movimientos

que son conservativos a la vez que innovativos y, reconocer, en definitiva, que la historicidad de los procesos humanos no se trata sobre un pasado irreconocible en el presente, sino por el contrario, por la re-construcción de ese pasado para dar sentido al presente y desde allí, orientarse hacia el futuro con intencionalidad. Tres, la dificultad para encontrar un nombre que capturara el núcleo del momento actual, fue considerado como un indicador de que el sistema de actividad se encuentra en un punto propicio para la emergencia de nuevos significados. Dicho de otro modo, es algo como: “sabemos que no somos lo de antes, pero no sabemos muy bien qué somos ahora ni qué queremos ser” y, esa indefinición, deja abierta la posibilidad de definición con un nuevo sentido.

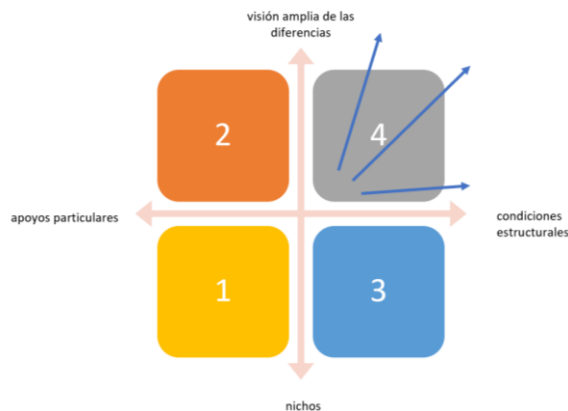
En otras palabras, el análisis histórico-genético, a través de la Matriz histórica, se convirtió en el espacio propicio para relevar la idea de que los procesos emergentes no comienzan desde cero, sino que ocurren en movimientos orientados hacia el futuro, conservando unos aspectos y modificando otros. De este modo, en este SA comienza a verse una expansión va desde un foco en lo micro – en programas específicos - hacia lo micro, meso y macro en el abordaje de las diversidades dentro de la institución. Esta es la forma que va tomando la célula germinal.

12.1.7. Sesión 7.

La sesión siete se realizó casi un mes después de la anterior. Durante ese periodo hubo contacto con la contraparte institucional como era habitual y con la participante 4 que me pidió material bibliográfico sobre inclusión en educación superior, para avanzar en una propuesta que estaba elaborando. Esta sesión tenía por objetivo facilitar acciones de modelamiento de una nueva forma de actividad y de examinación de ese modelo. Expusimos en video el recuento de la última sesión realizado por la participante 6, y luego nos detuvimos a reflexionar sobre lo que había pasado en este mes sin LC y con alta carga laboral para las participantes. Propusimos tres preguntas generadoras para reflexionar, primero individualmente y luego en plenario: *¿Cómo ha sido este mes? ¿Qué lugar han tenido los procesos de inclusión en este tiempo? y ¿qué puedo decir hoy, del proceso vivido en el laboratorio de cambio?*. Luego, presentamos el *material espejo 7*, que consistió en un reflejo del proceso de aprendizaje expansivo con los lentes de la TAHC a través de nuestros ojos como investigadoras. Destacamos elementos de las sesiones previas para ilustrar cómo veíamos la evolución de las acciones de aprendizaje expansivo y cómo interpretábamos sus tensiones. Para finalizar, en el *material espejo 7*, propusimos una matriz de cuatro cuadrantes que transitaba en un eje desde los programas nicho, hacia una visión ampliada de la inclusión; y, en el otro, desde apoyos particulares a condiciones estructurales. En base a nuestros análisis y puntos de vista preliminares, la zona de desarrollo próximo del SA se orientaba hacia condiciones estructurales para una visión ampliada de la inclusión (Imagen 8). Dejamos esta propuesta de modelo futuro como un material para ser discutido en la sesión a continuación.

Imagen 8.

Extracto material espejo 7



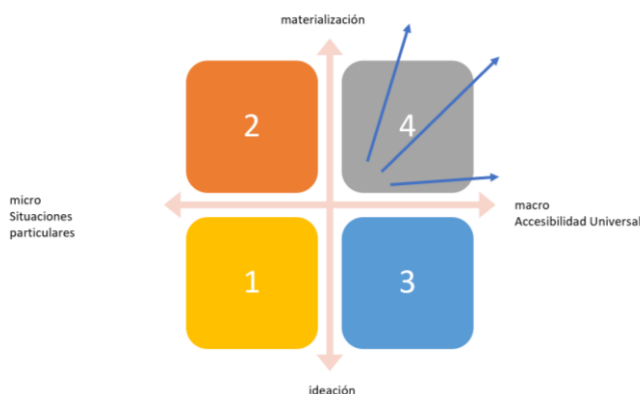
En relación con la primera reflexión en torno a las preguntas generadoras, sobre cómo había sido el último mes, el lugar de la inclusión en ese tiempo y el cómo veían el proceso vivido en el LC, la participante 8, comentó la buena acogida que habían tenido los talleres con docentes dictados por algunas participantes del LC en torno a temas como inclusión, clima de aula, desafíos de la docencia en el contexto de pandemia, entre otros. La participante 7, respondiendo a la tercera pregunta, destacó la reflexión sobre el sentido de la inclusión en educación superior como un asunto de justicia social, más allá de las exigencias externas (leyes de la república, requisitos de acreditación) y, asimismo valoró la reflexión sobre cómo transitar desde prácticas segmentadas hacia políticas interseccionales. La participante 4, se refirió a las tres preguntas. Comentó la exigencia de la alta carga laboral en el último mes, el avance de una iniciativa de construcción de indicadores de inclusión para los procesos de innovación curricular y se refirió al LC con la metáfora de una maratón, señalando que el LC era un comienzo para correr los “40 k en 5 años más” (participante 4). La participante 2, recogió las preguntas dos y tres, y destacó lo gratificante que había sido estar en contacto con el profesorado a través de los talleres que mencionaba la participante 8. Señaló que esa instancia le había permitido reconocer saberes docentes, contruidos desde experiencias personales y profesionales, que posibilitan la elaboración constructiva y creativa de recursos pedagógicos. Asimismo, valoró el espacio de conversación ampliada entre ambos equipos que se produce en el LC, destacando el diálogo y la reflexión conjunta fuera del *cubículo* (participante 4).

En relación con el material espejo, la participante 1 planteó una crítica a la Matriz histórica (Imagen 7). Específicamente, a la idea de que la institucionalización fuera una etapa del pasado y a que hubiera contradicciones entre los instrumentos y las reglas de trabajo. Para ella, el principal problema era concretizar, dentro de la alta dirección académica, las ideas que se habían planteado, especialmente, en los procesos formativos (por ejemplo, los diseños

universales de aprendizaje, las innovaciones curriculares). Con respecto a lo primero, retomamos la idea del desarrollo como un proceso histórico inacabado de continuidad y cambio, con elementos conservativos e innovativos. Con respecto a falta de concreción o materialización de las ideas, abrimos la posibilidad de que incorporara como eje si hacía sentido al grupo. Así los ejes definidos fueron: 1) desde lo micro (situaciones particulares) hacia lo macro (accesibilidad universal); y 2) desde la ideación hacia la materialización (Imagen 9).

Imagen 9.

ZDP colectiva definida



No obstante, la representación gráfica comenzó a ser cuestionada por la participante 5, principalmente por la idea de que los cuadrantes delimitan, dan la idea de que para ir hacia la zona 4 (de desarrollo próximo), hubiera que “superar” los otros cuadrantes; mientras que en la realidad, se viven como momentos. Por ejemplo, hay momentos para materializar lo macro (cuadrante 4), pero no se puede hacer sin idear lo macro (cuadrante 3), porque eso sería una práctica irreflexiva; o que no se puede tampoco dejar de materializar lo micro (cuadrante 2), porque los apoyos particulares seguirán siendo necesarios de vez en cuando.

Y así, fue configurándose la idea de un espiral como la imagen mental que hacía mayor sentido. Por razones de tiempo, dejamos como tarea para la siguiente sesión, la propuesta de un modelo gráfico que representara de mejor manera la visión de futuro hacia la cual se orientará intencionalmente este sistema de actividad hacia la inclusión en la IPP. Enfatizamos en que el futuro, no podía construirse olvidando las principales tensiones del presente (la implementación de ajustes razonables y las categorías de la diferencia) y su evolución desde el pasado.

12.1.8. Sesión 8.

La sesión ocho se realizó una semana después. Los propósitos centrales fueron crear y examinar un nuevo modelo y forma de actividad. Comenzamos con el recuento de la sesión anterior, que fue hecho por las participantes 5, 4 y 3 espontáneamente. Ellas hicieron hincapié en la discusión sobre el modelo gráfico para representar la zona de desarrollo próximo, pero

también retomaron el tema de ¿qué vamos a graficar?. Es decir, cuál va a ser el *norte*¹¹ del SA. Recordaron los focos principales que habían estado siendo elaborados en las sesiones anteriores: la idea de transitar desde lo micro, hacia lo macro; avanzar desde enfoques más centrados en las particularidades, hacia enfoques más amplios; y el eje desde la ideación hacia la materialización como un nuevo elemento que había sido discutido.

Nos detuvimos en este último punto, planteando que era una tensión nueva dentro del LC y que sería necesario discutirla un más. Pedí a la participante 1 que se explayara nuevamente sobre esa tensión, para que lográramos visualizar de donde venía o sobre qué tensión giraba y también para explorar con más profundidad qué sentido le daba el resto del grupo. La participante 1, habló de los aprendizajes que han tenido como institución y de lo difícil que es instalar enfoques transversales en distintos niveles o espacios dentro de la estructura organizacional. Las reacciones del grupo tomaron distintos matices, por un lado, la participante 4 se planteó optimista respecto de lo que pueden hacer como equipos; pero al mismo tiempo, se plantearon las complejidades del trabajo de los distintos equipos. Se mencionó por ejemplo, que las lógicas administrativas no siempre van de la mano con la intencionalidad pedagógica. O que brindar apoyos particulares, tiene otro nivel de abstracción – y por tanto concreción – que instalar un enfoque curricular, por ejemplo, de universalidad. Asimismo, se señaló que muchas veces se requiere recurrir a cierto nivel de autoridad para lograr que las acciones más simples se concreten. En suma, se pusieron en discusión argumentos de distinta índole, que llevaron a relevar la complejidad del trabajo que realizan diariamente en torno a la inclusión ambos equipos y a las múltiples dificultades que experimentan dentro del contexto institucional. No hubo un cierre de la discusión en torno al eje ideación – concreción, si no más bien se analizaron distintas aristas de esa aprehensión.

La participante 4, propuso una representación gráfica para la zona de desarrollo próximo que hizo más sentido al grupo, al recoger mejor la idea de movimiento y ciclicidad. Es una imagen que ella tomó de otro contexto educativo y la colocó en la sesión como un punto de partida para elaborar una propuesta gráfica que permitiera visualizar mejor cómo se proyectan el futuro y cómo conciben el desarrollo (Imagen 10).

¹¹ Usamos la palabra *norte* en las últimas sesiones de LC para referirnos a la zona de desarrollo próximo colectivo del SA, a la dirección hacia la cual se orientará el futuro del SA. Alude de forma metafórica a la idea de una brújula.

Imagen 10.

Modelo mental de actividad futura.



Hubo en general, mayor aceptación de esta propuesta gráfica y, en consecuencia, la discusión volvió sobre el contenido. Por momentos, la discusión grupal parecía “retroceder” hacia lo que se consideraba o no un disturbio y se centraba en estar o no estar de acuerdo con el *material espejo 7*. Acordamos salir de esa discusión y centrarnos en el futuro del SA. Para facilitar esta rotación del foco, apagamos las diapositivas, mantuvimos el micrófono abierto e invitamos a escribir en el chat de la plataforma Zoom, sin filtro, estas visiones de futuro. Para cerrar el trabajo de la sesión, sintetizamos estas ideas de futuro enfatizando en: *una visión amplia de las diversidades y con una aspiración (...) a salir de lo atomizado para ir a lo más integral* (Participante 10).

Finalmente, planteamos distintas alternativas para continuar con el ciclo de aprendizaje expansivo y acordamos que ellos se reunirían en un mes más para continuar con acciones de modelar y examinar, y que yo les acompañaría a la distancia entregando todo el material trabajado, proponiendo algunas preguntas generadoras para activar la discusión, recordando los focos definidos en estas últimas sesiones, y/o facilitando cualquier otra herramienta que pudiera eventualmente servir de espejo o andamiaje para las acciones de aprendizaje expansivo de modelar y examinar. Junto con ello, acordamos que posterior a ese trabajo autónomo, nos reuniríamos todas por última vez para hacer seguimiento y retroalimentación.

12.1.9. Preparación de las sesiones autónomas del LC.

Preparamos un documento de síntesis de las ocho sesiones de LC. Este contenía las transcripciones textuales del recuento de cada sesión realizado por alguna de las 11 participantes, links con accesos a una carpeta compartida a través de google drive, con los materiales utilizados y los artefactos creados en – y para – las sesiones y orientaciones para el desarrollo de la sesión autónoma con el propósito de activar acciones de modelado y examinación.

Más adelante, nos reunimos por Zoom con la contraparte institucional para comentar el proceso de LC y preparar la sesión autónoma. Respecto a lo primero, compartí mi interpretación de que habíamos llegado hasta la creación de un nuevo modelo, pero que éste aún no tenía una forma definida. Comenté que según mi punto de vista, el aspecto negativo de ello era que no llegamos a etapas más avanzadas del ciclo de aprendizaje expansivo y que eso me dejaba la sensación de no haber terminado; pero la contraparte positiva era que sí se había iniciado un proceso evolutivo, una célula germinal que surgía inicialmente de la oposición capacitismo, paternalismo, asistencialismo; y más adelante se organizaba en torno a una mirada crítica sobre la centralidad de las categorías de la diferencia y sobre las prácticas atomizadas y que finalmente evolucionó hacia un abordaje micro, meso y macro de la actividad conjunta entre ambos equipos. En otras palabras, si bien no estaba del todo clara la forma del objeto – inclusión – y el SA en el futuro, sí estaba claro desde donde NO se quería actuar. La contraparte institucional compartía esa especie de insatisfacción o preocupación por no concretar algo. Pero a la vez, planteó que le había resultado muy interesante escuchar a las y los compañeros de trabajo, especialmente a quienes venían recién integrándose y quienes eran del otro equipo. Valoró positivamente el involucramiento de todas las participantes y la conexión que se había producido entre ambos equipos, ya que el proceso fue más allá de una u otra unidad.

Respecto a la preparación de la sesión autónoma, revisamos el material de síntesis, recordamos los propósitos en cuanto al proceso de aprendizaje expansivo, comentamos quienes más podrían asumir la conducción de futuros encuentros como éste si fuera necesario y cerramos cuando la contraparte planteó sentirse cómoda y preparada para liderar esa reunión.

Finalmente, ellas se reunieron dos veces. Un mes después de la sesión ocho y con una semana de diferencia entre ellas. Las sesiones se hicieron de manera presencial. En la primera sesión, definieron un *norte* y algunas acciones, pero consideraron que aún no estaba lo suficientemente claro o bien definido y por lo tanto consideraron necesario volver a reunirse. En la segunda sesión, formularon una declaración de futuro y un conjunto de acciones orientadas hacia él.

12.1.10. Sesión de 9. Cierre.

La última sesión se realizó alrededor de tres meses después de la última sesión autónoma. Junto con la contraparte institucional, y por sugerencia de su jefatura, definimos que ésta sería una reunión de retroalimentación y cierre formal del LC. Acordamos que consistiría en

que ella comentaría cómo fueron las dos sesiones autónomas y expondría los principales resultados; luego, yo presentaría los análisis de resultados realizados hasta ese minuto y; finalmente, dejaríamos la palabra abierta para comentar el proceso. Esta sesión fue programada para una hora. Asistieron siete participantes.

En la primera sesión autónoma se planteó como *norte* (modelo de futuro), ampliar la conceptualización institucional de inclusión, una cultura que permea formas de trabajo en distintos estamentos y un trabajo integrado entre las distintas unidades organizacionales, con el fin de convertirse en referente, impactando a la institución y a la sociedad.

Para la segunda sesión autónoma, ese norte, fue redactado de una manera más articulada y se revisó críticamente en torno a las preguntas *Considerando las contradicciones/disturbios identificados durante el LB: ¿Estamos de acuerdo con lo propuesto en nuestro norte? ¿Son pertinentes y suficientes las acciones seleccionadas?* . Como resultado de un conjunto de negociaciones, el *norte* quedó definido de la siguiente manera (Cuadro 4):

Cuadro 4.

Propuesta de norte 2

Fortalecer acciones que permitan responder a la diversidad y favorecer las trayectorias universitarias del conjunto de estudiantes considerando una perspectiva interseccional, en los ámbitos de apoyo al aprendizaje, docencia y currículum, investigación y vinculación con el medio, a través de un trabajo integrado entre las diversas direcciones que componen la ADA y la articulación con otras direcciones y estamentos de la IPP.

Por medio de esto se espera contribuir al desarrollo de condiciones de mayor justicia educacional y social, convirtiendo a la IPP en un referente a nivel nacional en esta materia.

Nota: algunos nombres fueron cambiados por sus pseudónimos con fines de anonimato y confidencialidad.

Después de la presentación de la contraparte institucional, expuse los principales resultados que había elaborado hasta ese momento. Éstos incluían el análisis de las entrevistas realizadas durante la aproximación etnográfica a participantes que no asistirían al LC (Imagen 11) y análisis de las acciones de aprendizaje expansivo en el curso del LC.

Imagen 11.

Extracto láminas sesión de cierre

Pregunta	Objetivos específicos	Preguntas directrices
¿Cómo se entiende la inclusión? ¿Cómo esta comprensión regula la experiencia?	Caracterizar el fenómeno de la inclusión y sus posibilidades de desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo son las fronteras de la inclusión? - ¿Qué es la inclusión para los participantes? - ¿Qué valores y prácticas se consideran inclusivos y no inclusivos? - ¿Qué tensiones relacionadas con la inclusión pueden identificarse? - ¿Existen expresiones de exclusión? Si las hay, ¿cómo son?

Resultados preliminares: ENTREVISTAS

Proceso; sentido ético de equidad, pluralidad, derechos, empatía, mente abierta; equiparación de oportunidades académicas, estudiantes de pregrado; principalmente discapacidad, género y NSE con distintos abordajes c/u.

Bordes:
grupos focalizados<-> inclusión en sentido amplio
foco en lo académico<-> experiencia holística
medicalización de la respuesta educativa<-> ¿?

Hacer nada
No hacer algo (adecuaciones curriculares)

Pregunta	Objetivos específicos	Preguntas directrices
¿Cómo se entiende la inclusión? ¿Cómo esta comprensión regula la experiencia?	Caracterizar el fenómeno de la inclusión y sus posibilidades de desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo son las fronteras de la inclusión? - ¿Qué es la inclusión para los participantes? - ¿Qué valores y prácticas se consideran inclusivos y no inclusivos? - ¿Qué tensiones relacionadas con la inclusión pueden identificarse? - ¿Existen expresiones de exclusión? Si las hay, ¿cómo son?

Resultados preliminares: ENTREVISTAS

Estructurales (continuidad): Políticas, programas, estándares, unidades o cargos, espacios formales de deliberación y reflexión institucional.
Emergentes (cambio): ej. banderas, baños.

Instrumentos, artefactos
(signos, actividades, prácticas)

Pregunta	Objetivos específicos	Preguntas directrices
¿Cómo son las dinámicas colectivas en curso que movilizan los procesos inclusivos? ¿Qué transformaciones emergen?	Analizar las dinámicas colectivas en curso que movilizan las transformaciones orientadas a la inclusión	1. ¿Cómo se construye y re-construye históricamente la inclusión en la institución? 2. ¿Cuáles son los resultados de la forma en que los participantes se orientan hacia la inclusión? 3. ¿Cómo se manifiestan las contradicciones internas de la inclusión y cómo evolucionan? 4. ¿Qué acciones de aprendizaje expansivo es posible identificar y cómo evolucionan? - ¿Qué posibilidades de transformación pueden identificarse a partir del modo en que el sistema de actividades se orienta hacia la inclusión durante el CL?

**Resultados preliminares:
LAB. DE CAMBIO**

- Desde programas "boutique" pasando por "evangelización", hacia..... ?
- Categorización de las diferencias, práctica atomizada ... hacia perspectiva amplia de la diversidad y abordaje transversal
- Cuestionamiento, análisis, modelaje..... * Resistencias.....

Durante esta presentación, la participante 2, pidió más aclaración a la idea de *medicalización de la respuesta educativa*. Explicué que se trataba de la necesidad de contar con algún tipo de certificación médica, como condición para activar medidas de flexibilización curricular ya sea dentro de la institución o en las interacciones con redes externas que participan del proceso formativo. Se mostró conforme con esa explicación, como si reconociera esa práctica.

Después de la presentación quedó abierta la palabra para comentar cualquier reacción frente a las dos exposiciones. La participante 1, en referencia a los resultados del abordaje etnográfico, comentó su preocupación por la consistencia interna que se muestra en la manera de ver la inclusión en la institución, argumentando que el exceso de acuerdos podría llevar a cierto conformismo o falta de movimiento. Este comentario resultó muy oportuno para girar el foco de atención de los resultados. Desde el punto de vista de los procesos semióticos, para movilizar transformaciones, deberíamos dejar de centrarnos, precisamente, en lo que estamos de acuerdo – en este caso, lo que está claramente delimitado como inclusivo – para mirar aquello que choca con esas definiciones: es decir, mirar los procesos desde la zona de bordes hacia la de oposición. Más adelante, la participante 2, pidió feedback sobre las acciones que estaban proyectando realizar y recomendaciones para el trabajo de ambos equipos en torno a la inclusión. Me referí a las acciones que parecían ir la línea de lo conservativo y aquellas, que parecían más innovadoras y expansivas. Como recomendaciones, me centré en enfatizar la importancia de mirar las tensiones como posibilidades de desarrollo y relevé los recursos que tienen como equipos y como cultura institucional - especialmente la capacidad de deliberar, reflexionar y debatir – para abordar las diferencias sin perder la integridad de los múltiples sistemas de actividad presentes en la institución.

Nos despedimos afectuosamente.

12.2. Análisis de acciones de aprendizaje expansivo

Con el objetivo de describir el proceso de aprendizaje expansivo a partir de las acciones que caracterizan su ciclo, analicé la frecuencia relativa con la que se realizaron las siete acciones

de aprendizaje expansivo durante las ocho sesiones del LC. En la codificación, identificamos un tipo emergente de acción expansiva, que no se encuentra dentro del ciclo propuesto por Engeström & Sannino (2010). La llamamos *resistencia* y la definimos como acciones que muestran claro desacuerdo y oposición respecto a las posturas, comentarios o intervenciones de las otras participantes del LC y que parecieran estar orientadas a mantener las cosas como están, evitar cambios sustantivos o defender lo existente.

Esta análisis muestra que a lo largo de las ocho sesiones de LC, el sistema de actividad formado por miembros de ambos equipos de trabajo (A y B), transitó en un proceso de aprendizaje expansivo realizando acciones de cuestionamiento, análisis, modelamiento, examinación y resistencia. No se identificaron acciones de implementación, reflexión, ni consolidación y no se incluyeron en la tabla ni en la gráfica para mayor claridad. Este proceso comenzó con predominancia de acciones de cuestionamiento y análisis durante las cuatro primeras sesiones, para dar paso a una mayor concentración de acciones de modelamiento futuro durante las tres sesiones siguientes. En la última sesión, disminuyeron las acciones de modelamiento e irrumpieron las de examinación. En cuanto a las acciones de resistencia, se observa que estuvieron presentes en siete de las ocho sesiones de LC, estando más presentes en la segunda mitad del proceso que en la primera y en especial en la sesión 5 y 8 (Tabla 4, Gráfico 1)

Tabla 4.

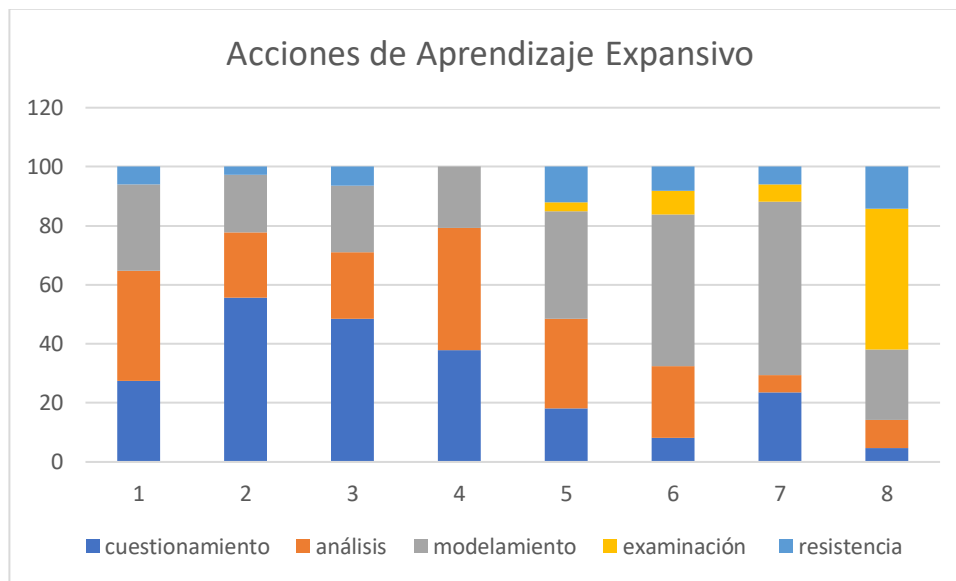
Proporción acciones de análisis expansivo

<i>N°sesión</i>	<i>Objetivo sesión</i>	<i>Cuestionamiento</i>	<i>Análisis</i>	<i>Modelamiento</i>	<i>Examinación</i>	<i>*Resistencia</i>
1	Cuestionar	27	37	29	0	6
2	Cuestionar y analizar	56	22	19	0	3
3	Cuestionar y analizar	48	23	23	0	6
4	Analizar	38	41	21	0	0
5	Analizar y modelar	18	30	36	3	12
6	Analizar y modelar	8	24	51	8	8
7	Modelar y examinar	24	6	59	6	6
8	Modelar y examinar	5	10	24	48	14

Nota: N = 255 Acciones de aprendizaje expansivo; *categoría emergente en el proceso de codificación

Gráfico 1.

Proporción acciones de aprendizaje expansivo



12.3. Análisis de manifestaciones discursivas de contradicciones

Con el fin de explorar cómo se manifiestan discursivamente las contradicciones internas del SA y cómo evolucionan a lo largo del LC, analicé la frecuencia de las cuatro MDC propuestas por Engeström & Sannino (2011).

El análisis muestra que en el curso del LC, hubo expresión de las cuatro MDC, siendo el dilema la más preponderante, seguida del conflicto, conflicto crítico y doble vínculo, respectivamente. Los dilemas y los conflictos, tuvieron movimientos oscilantes y tendientes al alza a lo largo del LC, con un quiebre en la última sesión, donde el conflicto tomó el lugar principal y el dilema bajó abruptamente. Por el contrario, los dobles vínculos se fueron presentando de manera decreciente dentro de las primeras cuatro sesiones. Asimismo, los conflictos críticos fueron disminuyendo paulatinamente hasta la sexta sesión, excepto por la sesión cinco en donde tuvieron un aumento abrupto (Tabla 5; Gráfico 2).

Tabla 5.

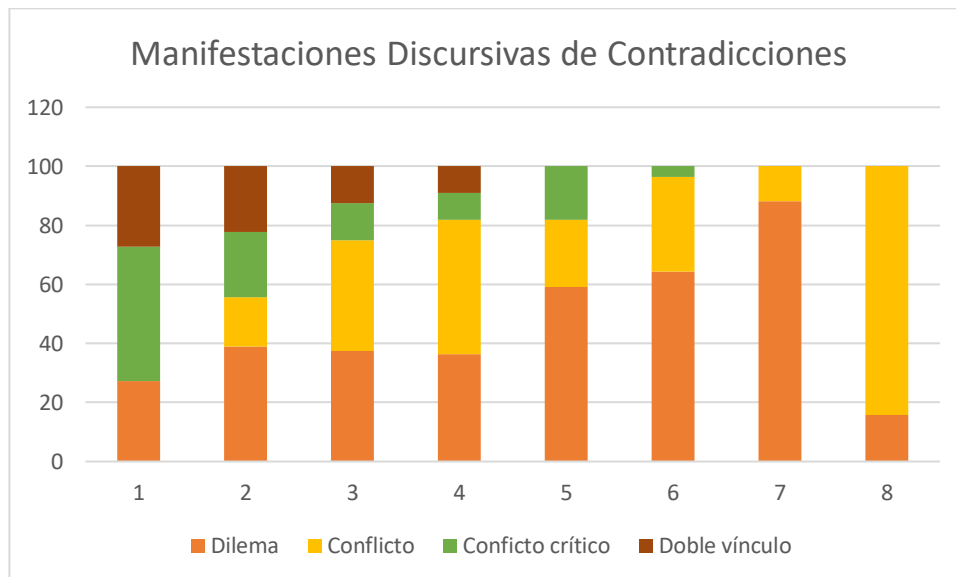
Proporción manifestaciones discursivas de contradicciones.

<i>N° sesión</i>	<i>Dilema</i>	<i>Conflicto</i>	<i>Conflicto crítico</i>	<i>Doble vínculo</i>
1	27	0	45	27
2	39	17	22	22
3	38	38	13	13
4	36	45	9	9
5	59	23	18	0
6	64	32	4	0
7	88	12	0	0
8	16	84	0	0

Nota. N = 156 Manifestaciones discursivas de contradicciones

Gráfico 2.

Proporción manifestaciones discursivas de contradicciones.



Esta evolución de las MDC hace sentido en el proceso de cambio, ya que al inicio hay mayor expresión de conflictos críticos y dobles vínculos que en las etapas más avanzadas. Estas MDC, son más apremiantes emocionalmente ya que giran en torno a sentimientos de culpa o impotencia. Mientras que, los conflictos y los dilemas están más asociados al intercambio de posiciones contrarias, que se expresan con menos intensidad emocional y que participan en

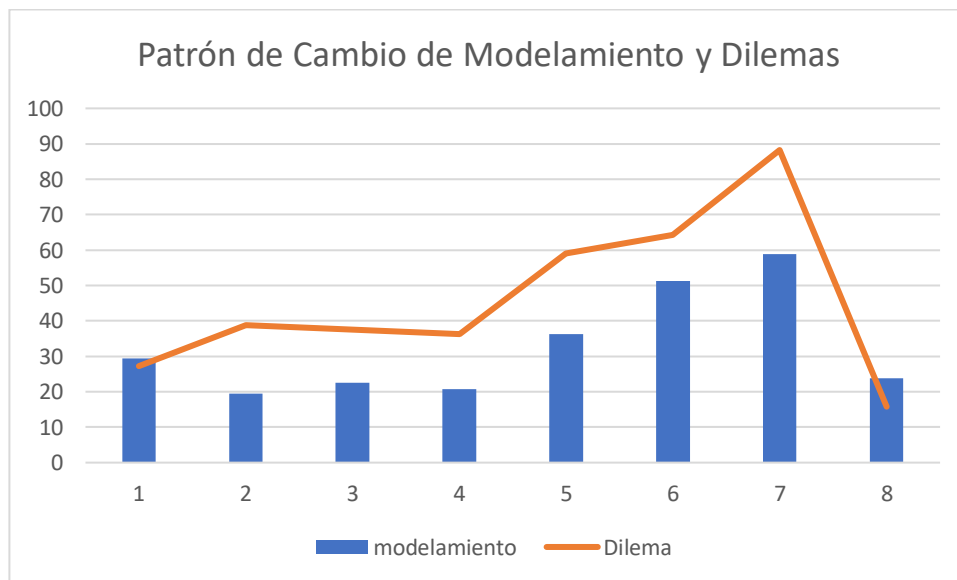
procesos de toma de decisiones. En consecuencia, parece plausible que a medida que se produce un mayor distanciamiento respecto a los aspectos problemáticos de la práctica actual – y se da paso a la elaboración de perspectivas comunes sobre el desarrollo histórico de los procesos de inclusión en la institución y sobre sus relaciones con el contexto macro-social, las tensiones dentro del sistema se vuelven más maniobrables y se expresan con menor apremio emocional. Es decir, disminuyen los dobles vínculos y conflictos críticos, a medida que aumentan los conflictos y los dilemas.

12.4. Exploración de relaciones entre acciones de aprendizaje expansivo y manifestaciones discursivas de contradicciones.

La descripción cuantitativa del proceso transformativo a partir de AAE y MDC sugiere una cierta coincidencia en la evolución de acciones de modelamiento y el aumento de dilemas en la segunda mitad del LC. Con el objetivo de explorar la posibilidad de dichas coincidencias, presento a continuación un gráfico combinado con las frecuencias relativas de ambos constructos (Gráfico 3).

Gráfico 3.

Patrón de cambio de acciones de modelamiento y expresiones de dilemas



La inspección visual del patrón de cambio de las acciones de modelamiento y las expresiones de dilemas a lo largo del LC, apoya la intuición de una posible relación entre ambas. Este patrón común, hace sentido a la luz de sus definiciones. Las acciones de modelamiento

implican una visión compartida de la zona de desarrollo próximo y se nutren de la ideación de acciones para implementar dicha visión de futuro. Por su parte, los dilemas están asociados al proceso de toma de decisiones y se generan a partir de creencias socialmente compartidas que dan lugar a un tipo de pensamiento que se caracteriza por vacilaciones entre opciones que parecen incompatibles. Por lo tanto, es posible que la construcción de una comprensión común del futuro del objeto y el SA -modelamiento – se relacione con un pensamiento de tipo dilemático que intenta ponderar distintas alternativas en un proceso de toma de decisiones orientado al futuro.

12.5. Síntesis de resultados objetivo específico 2

Los procesos colectivos que movilizan transformaciones orientadas hacia la inclusión en la IPP, fueron analizados desde la TAHC, utilizando el modelo estructural y dinámico del sistema de actividad y el ciclo de aprendizaje expansivo propuesto por Engeström (1987/2015) y Engeström & Sannino (2010).

A partir de los resultados presentados es posible sintetizar que, en este sistema de actividad la Inclusión - como objeto - es comprendida como un proceso inacabado que se construye colectivamente y que se sitúa en un contexto institucional y macro- social. Los principales disturbios de la práctica actual se relacionan con la categorización de las diferencias y con un sistema de prácticas segmentadas, orientadas a lo particular. Estos disturbios, expresan tensiones entre enfoques de derecho y enfoques asistencialistas o paternalistas y; entre visiones ampliadas y visiones restringidas de la inclusión. A su vez, son el resultado de contradicciones secundarias (entre elementos del SA) entre las reglas y la división del trabajo; la división del trabajo y los instrumentos; los instrumentos y la comunidad. La manera de resolver esas tensiones y contradicciones experimentadas en este SA, se caracteriza en el presente por la promoción de un currículum y prácticas docentes centradas en el aprendizaje - que en la práctica es muy difícil de materializar – y, por un sistema de apoyos orientado a estudiantes y funcionarios en situación de discapacidad. Históricamente, la inclusión en la institución había transitado desde programas específicos para estudiantes que se encontraban en situación de desventaja económica (*programas boutique*), hacia la instalación de enfoques más transversales a nivel institucional que se basan en la identificación de grupos particulares históricamente excluidos.

En el curso del LC, las participantes iniciaron en un ciclo de aprendizaje expansivo que favoreció la construcción de una zona de desarrollo próximo colectiva (ZDPC) y común para ambos equipos de trabajo. Ésta se orienta hacia una visión ampliada de la inclusión que implica expansiones respecto a quiénes son los destinatarios de las acciones, en qué ámbitos de la vida universitaria se desarrollarían esas acciones, cuáles son las unidades que debieran articularse, cómo debiera organizarse el trabajo dentro de alta dirección académica y cuáles serían los alcances sociales y sentido ético de esta visión de futuro.

El proceso se caracterizó por una primera etapa donde predominaron acciones de cuestionamiento y análisis; junto con la expresión de dobles vínculos y conflictos críticos que

fueron disminuyendo conforme pasaban las sesiones y aumentaban las expresiones de dilemas y conflictos. En la sesión cinco, se generó un momento de quiebre a partir de acciones de resistencia, en torno a la tensión entre una visión restringida y otra ampliada de la inclusión. Este quiebre generó argumentaciones de propósito, de forma y de sentido valórico-ético en torno a la diferencia – o a las diversidades –dentro de una institución formativa que permitió la emergencia de una célula germinal que expande el objeto y el SA desde un presente centrado en lo micro – en lo particular – hacia un futuro - compartido entre ambos equipos- que integra lo micro, lo meso y macro. En consecuencia, este momento de ruptura posibilitó el predominio de acciones de modelamiento y expresiones dilemáticas en la ideación del futuro, para terminar en la última sesión con una mayoritaria frecuencia de acciones de examinación y expresiones de conflicto.

El siguiente cuadro, muestra una síntesis del proceso de cambio (Cuadro 5).

Cuadro 5.

Síntesis del proceso de cambio LC

Objeto	Inclusión como proceso. Ambivalencia entre satisfacción por el camino recorrido, preocupación por los desafíos presentes y futuros.
Tensiones	Asistencialismo, paternalismo, capacitismo <> no-asistencialismo, no-paternalismo, no-capacitismo, enfoque de derechos. Inclusión para grupos específicos <> inclusión para todos y todas.
Conflicto de motivos	Sostener un enfoque centrado en lo particular <> transitar hacia un enfoque ampliado
Primer y segundo estímulo	1er estímulo: Material espejo sesiones 1 y 5. 2do estímulo: Modelo de futuro propuesto por el grupo
Zona de Desarrollo Próximo Colectivo	Hacia lo micro, meso y macro, ideando y materializando acciones en distintos ámbitos.
Célula germinal y formación de nuevo concepto	Visión ampliada de la inclusión es posible trabajando de manera integrada entre ambos equipos

13. Objetivo específico 3.

El objetivo específico N°3 y sus preguntas (cuadro 6), fue planteado, pesquisado y analizado desde los principios de aprendizaje expansivo y el rol de las herramientas mediadoras artefactos en el desarrollo de agencia transformativa y formación de nuevos conceptos o células germinales planteados por la TAHC.

Cuadro 6.

Objetivo específico 3 con sus preguntas de investigación

Explorar el rol mediador de las herramientas creadas en el curso de un proceso transformativo orientado hacia la inclusión en una institución de educación superior en Chile.	
<i>Pregunta específica 3.</i>	<i>Objetivo específico 3.</i>
¿Cuál es el rol de las herramientas utilizadas en el LC en el desarrollo de agencia transformativa y formación de nuevos conceptos o células germinales?	<ol style="list-style-type: none">1. ¿Cómo son usados los artefactos creados en y para el LC, en el principio de doble estimulación y ascendencia de lo abstracto a lo concreto?2. ¿Qué condiciones favorecen los principios de doble estimulación y ascendencia de lo abstracto a lo concreto?

El cuerpo de datos utilizado para este objetivo corresponde a las ocho sesiones de LC, los artefactos creados en y para el LC, las notas de campo creadas en ese periodo y el material de análisis de los resultados del objetivo 2. Los principios de doble estimulación y ascendencia de lo abstracto a lo concreto, son los cimientos sobre los cuales se construye el aprendizaje expansivo. De acuerdo a la TAH, el primero es la base para el desarrollo de agencia transformativa y el segundo, para la formación de nuevos conceptos o células germinales. La herramienta metodológica LC considera el uso de diversos artefactos para apoyar dichos procesos. A través de este objetivo se pretende describir el papel de los artefactos en el desarrollo de agencia y formación de conceptos, realizando un análisis micro-genético de los principios de doble estimulación y ascendencia de lo abstracto a lo concreto.

13.1. Principio de doble estimulación

Realicé un análisis micro-genético (Fossa, 2018; Molina et al., 2015) del principio de doble estimulación y los artefactos implicados en éste. Seleccioné la sesión cinco como cuerpo de datos, ya que en ella hubo momentos generativos claves para el proceso de aprendizaje expansivo en torno a la inclusión. El foco de análisis fueron los tipos de artefactos utilizados y sus efectos en el desarrollo de agencia transformativa por doble estimulación.

Este análisis sugiere que el material espejo 5, fue un artefacto material-abstracto que favoreció la activación de conflictos de motivo (primer estímulo) en relación con la oposición visión restringida<>visión ampliada de la inclusión. La dirección en la que se fue resolviendo este conflicto de motivos, estuvo mediada por el uso de artefactos conceptuales (signos) usados como motivos auxiliares (segundos estímulos), a través de una secuencia dialógica que favoreció el tránsito desde la elaboración de sentido personal, hacia la construcción de significados compartidos en torno a la inclusión.

A continuación, presento una re-construcción de esta secuencia dialógica que tuvo efectos expansivos en el objeto y el SA. Con fines de anonimato y confidencialidad, eliminé extractos que podían llevar a la identificación de participantes o la institución. Junto con ello, seleccioné los extractos que ilustran nítidamente el uso de los artefactos en el proceso de doble estimulación, eliminando frases con ideas secundarias, aclaraciones, repeticiones, etc. Finalmente, subrayé algunas frases para destacar su función en el proceso de doble estimulación.

El contexto de análisis fue la sesión cinco del LC, cuando reflexionábamos sobre el material espejo y, en particular, sobre los movimientos hacia una visión ampliada de inclusión y la idea de interseccionalidad. En ese momento, una de las participantes irrumpe con la pregunta ¿deberíamos, aquí y ahora, hacernos cargo de una visión ampliada de inclusión? y ¿por qué?. Eso generó un quiebre en la dirección que estaba tomando la discusión y se instaló una discusión fundamental en el desarrollo de una visión de futuro.

El conflicto de motivos que expuso la participante 1, presentaba una tensión entre lo deseable personalmente y lo posible en el entramado institucional. Para salir de esa tensión, ella aludía a artefactos institucionales materiales y funcionales, por ejemplo, “la política”, “nuestro mandato”.

Cuadro 7a.

Análisis micro-genético principio doble estimulación

Artefacto	Rol	Extracto	Significado focalizado
Material espejo	Activa el conflicto de motivos	<i>P1: <u>Sí, es que yo me pregunto por qué necesariamente nos tenemos que hacer cargo de eso.</u></i> <i>(...) O sea, <u>la referencia que ustedes pusieron (...)</u> es decir que el concepto de inclusión es un concepto que aspira como a tener una visión más amplia, <u>pero las instituciones tendemos (...)</u> como de ir acotando el concepto.</i>	En respuesta al material espejo ¿deberíamos tener una visión ampliada? ¿por qué?
		<i><u>Y no tiene que ver con lo que a mí me gustaría, tiene que ver como, con si institucionalmente... (...)</u></i>	Tensión Persona <> institución
Definiciones, estructura y mandatos institucional es.	Motivo auxiliar	<i><u>No somos una unidad de inclusión.</u></i> <i>(...) En la estructura que tenemos actualmente nosotros trabajamos, tenemos un programa de apoyo a la discapacidad, <u>no somos una unidad de inclusión</u> y esa es una confusión súper recurrente.</i>	No somos una unidad de inclusión
		<i>(...) <u>nuestro paraguas de trabajo no es un concepto amplio de inclusión, entonces la primera pregunta que uno se tiene que hacer es si ese concepto nos acomoda, es pertinente y después uno puede decir si es posible cambiarlo, porque <u>hay una estructura institucional fija.</u></u></i>	Nuestro paraguas no es un concepto amplio de inclusión La estructura es fija

		<i>(...) <u>No trabajamos con conceptos de inclusión global, sino que nuestra pega ahora, <u>nuestro mandato en la política</u>, en las definiciones funcionales y organizacionales no van para allá.</u></i>	Nuestro mandato es la política
Tensión consideraciones personales <> posibilidades del LC	Reactiva conflicto de motivo	<i>No sé si me entienden, que <u>no es que no lo considere relevante, sino que me parece que es un ámbito que está fuera de lo que podemos, de partida, decidir desde acá y me parece que nos vamos a ir como en una discusión que nos va a llevar, que no sé si nos va a servir tan en concreto como en este proceso a laboratorio de cambio.</u></i>	Tensión entre lo relevante personalmente <> fuera de lo posible en este LC

En respuesta, desde mi rol como moderadora, situó ese conflicto de motivos personal en la discusión colectiva y ofrezco la noción de SA como posible motivo auxiliar al CM1.

Cuadro 7b.

Análisis micro-genético principio doble estimulación

Artefacto	Rol	Extracto	Significado focalizado
Noción de SA	Posible motivo auxiliar para CM1	<i>P11: ¿Qué piensan? ¿Qué piensan? Paulina, Sonia, Andrea, Matilda, sobre esta pregunta, son varias preguntas pero la primera ¿Nos tenemos que hacer cargo de eso? (...)La otra pregunta es ¿somos una unidad de inclusión? <u>Estoy pensando en este sistema de actividad, porque claro está estructuralmente el Equipo A, pero está también situada en una estructura organizacional donde están estas dos direcciones, representadas, en el fondo, el Equipo B.</u></i>	Abre el conflicto de motivos hacia lo colectivo situado en el SA

La participante 9, toma la palabra y ofrece como motivo auxiliar al CM1 un argumento conceptual - y ético – sobre el valor de la diferencia en el *aprendizaje*. No obstante, apenas ofrece esta posible salida al conflicto de motivos anterior, plantea otro conflicto de motivos (CM2) situado desde su área de trabajo. Este último, gira en torno a la tensión entre defender la complejidad del valor de la diferencia en el aprendizaje y aterrizar ese valor en algo demostrable, “evidencia”. Esa tensión, encierra además una suerte de competencia entre distintos objetos. Al parecer, el principal objeto de trabajo de la participante 9 es el aprendizaje y éste encierra una tensión entre el valor de la diferencia y el valor de los conocimientos disciplinares. Para lidiar con esa tensión, ella ocupa como estímulo auxiliar la idea de “inclusión es un proceso”.

Cuadro 7c.

Análisis micro-genético principio doble estimulación

Artefacto	Rol	Extracto	Significado focalizado
Noción de aprendizaje	Posible motivo auxiliar para el CM1	<i><u>Desde el tema curricular mismo, (...) por qué nosotros quisiéramos o por qué tenemos interés en tener este criterio al menos, o tener esas orientaciones respecto de una perspectiva más inclusiva en el diseño de los planes, por ejemplo, de estudio o en la docencia misma, es porque también hay un fundamento para eso, que tiene que ver con el aprendizaje.</u></i>	El fundamento de la perspectiva inclusiva está en el aprendizaje.
Valor de la diferencia para cumplir los propósitos institucionales de aprendizaje		<i>No es solamente adscribir a que esta institución valora la diferencia, es pluralista, etc, sino <u>porque también hay un valor respecto de ese concepto y de los estudios que están detrás de la inclusión en el valor de, o sea, en asumir esta perspectiva en el diseño para favorecer el aprendizaje, que es un propósito de es un propósito de las carreras, digamos, o sea, es un compromiso el que los estudiantes logren un cierto perfil.</u> Sabemos que, además, tiene ventajas y tiene desafíos <u>la diferencia, pero es importante asumirla para poder lograr los propósitos que nosotros nos hemos propuesto o que un docente se ha propuesto en aula.</u></i>	El valor es el aprendizaje, y la diferencia es necesaria para lograr el aprendizaje como propósito de la institución.
Tensión entre diferentes Objetos: inclusión como marco, contenidos disciplinare	Activa Conflicto de motivos 2 (CM2)	<i>Entonces ahora diciendo esto y compartiendo, <u>que es algo que nosotros tenemos que tener en perspectiva, (...) son muchísimas las variables que hay que tener en perspectiva y yo al menos siento que (...) la cantidad de variables, de sujetos que intervienen, de tensiones, de prioridades es tan grande que eso, si bien puede ser algo que tú tienes como marco de trabajo, después en el camino queda un poco detrás, digamos, porque primero tienes que decir bueno, qué es relevante aprender en esta disciplina.</u></i>	La inclusión es una perspectiva, que se tiene como marco, pero en el camino queda atrás, porque la prioridad en el aprendizaje es la disciplina
Sensación de insuficiencia	Activa Conflicto de motivos 2 (CM2)	<i>(...) Pero no sé, siempre siento que es <u>súper insuficiente lo que hacemos en términos de inclusión, se requieren más elementos, se requieren más aterrizajes, pero por otro lado, también los procesos son complejos, intervienen muchas personas.</u></i>	La inclusión trae la tensión complejidad <> aterrizaje trae incertidumbre y sensación de insuficiencia.
Noción de proceso	Posible motivo auxiliar	<i>Por eso yo lo dije en la primera sesión, siento muy en el cuerpo esa <u>sensación de proceso, de la inclusión como proceso todo el rato.</u></i>	La inclusión es un proceso. PERO es un

	para CMP2		proceso en tensión con la necesidad de evidencia.
Noción de evidencia	Reactiva el CM2 y lo expresa en forma de conflicto crítico	<i>Cuando en el fondo quisiera aspirar a que tenemos algo, al menos, que declarar respecto, evidencia que mostrar.</i>	

A continuación, la participante 5 presenta sus conflictos de motivo, asociados a los conceptos de inclusión y discapacidad y, a su vez, expone las maneras en que los resuelve: usa una lógica política y estratégica para lidiar con ellos, pero a la vez se reconoce más en el concepto de *pertenencia*. Luego, da un giro en la construcción argumentativa y construye un conflicto de motivos colectivo, en torno a la pregunta *¿desde nos hacemos cargo del meollo del asunto?* (participante 5).

Cuadro 7d.

Análisis micro-genético principio doble estimulación

Artefacto	Rol	Extracto	Significado focalizado
Conceptos de inclusión, discapacidad	Activa un nuevo conflicto de motivos (CM3)	<i>A mí siempre que me ha tocado participar en otras experiencias y cosas que me han preguntado, <u>qué pienso respecto del concepto de inclusión y para mí es un concepto que, al igual que el de discapacidad que me genera mucho ruido, el de inclusión también me genera mucho ruido y revuelo.</u></i>	Inclusión y discapacidad son conceptos que me generan ruido y revuelo, pero los acepto desde una lógica política y estratégica.
Lógica política y estratégica	Lo usa como motivo auxiliar para CM3	<i><u>Pero entiendo también, y bajo un contexto y una lógica política y también estratégica, que son los conceptos que vamos usando en un paso a paso.</u></i>	
Concepto de pertenencia	Lo usa como motivo auxiliar para CM3	<i>Pero si me preguntan a mí lo que más me gusta como concepto en general es hablar de <u>pertenencia</u>. O sea, yo creo que cada persona pueda ser parte y pertenecer a un espacio y que este espacio se vaya adaptando y para que estas personas puedan pertenecer, no ser integradas como antiguamente, no ser incluidas, sino que pertenezcan con un sentido mucho más comunitario.</i>	Concepto de pertenencia en oposición a integración e inclusión.

Pregunta retórica	Reactiva CM1 y lo transforma en Conflicto de motivo 4-colectivo (CM4-colectivo)	<i>(...) retomando un poquito lo de la inclusión (...) pensaba en el primer ejercicio que hicimos, tenía en mi mente muchas flechas para todos lados, porque... (...) como <u>¿quien tiene que hacerse cargo de enarbolar un poco esta bandera?</u></i>	¿quién tiene que enarbolar esa bandera?
Elaboración dilemática y posicionamiento	Reactiva el CM4-colectivo y lo sitúa en el entramado institucional en forma de dilema	<i>La <u>institución como un conjunto total</u> que diga “nosotros vamos a ser una universidad inclusiva, soy <u>inclusivo</u>”, <u>y eso dispara a todas las distintas categorías que se puedan entender o que puedan caer dentro del concepto de inclusión</u> <u>¿seguimos con estas dinámicas un poco más separadas?</u>, <i>(...) pero también estamos todos en un <u>espacio comunitario</u></i></i>	Inclusión son tod@s. Institución como conjunto Vs dinámicas más separadas en un espacio comunitario.
Pregunta retórica	Reactiva conflicto de motivo 4-colectivo (CM4-colectivo)	<i>(...) más que tener respuestas, creo que tengo más interrogantes todavía respecto al concepto de inclusión. Pero creo que si lo pudiese enarbolar de nuevo de alguna forma, la pregunta nuclear es <u>¿desde dónde nos hacemos cargo del meollo del asunto?</u></i>	¿Desde donde nos hacemos cargo?

La participante 2, se mantiene en el nivel colectivo y reformula el CM1 y el CM4-colectivo, replanteando la pregunta del ¿por qué? hacia el ¿desde dónde o cómo?. Al mismo tiempo, ofrece nuevo posible motivo auxiliar para el CM1, aludiendo a la noción de sentido y haciendo de conceptos como “no-exclusión”, “desigualdad”, “derecho a la educación”.

Cuadro 7e.

Análisis micro-genético principio doble estimulación

Artefacto	Rol	Extracto	Significado focalizado
Pregunta por el sentido	Reactiva conflicto de motivo 4-colectivo (CM4-colectivo)	<i>Sí. O sea, creo que es complejo, como que nuevamente nos encontramos con esta <u>complejidad de lo que significa pensar en la educación inclusiva</u>, siendo también un concepto que <u>se ha ido vaciando de sentido</u> justamente porque se interpreta y se reinterpreta y evoluciona, y en los distintos espacios también se van apropiando de ese término.</i>	Complejidad trae pérdida de sentido

Sentido de Inclusión como no-exclusión, no-desigualdad y Derecho a la educación	Posible motivo auxiliar, para CM1 y CM4-colectivo.	<i>Entonces, con respecto al tema de si la universidad debe hacerse cargo de la educación inclusiva, o de avanzar en esa dirección, yo creo que hay que volver a mirar como <u>bueno cuál es el sentido de esta inclusión y que en el fondo es responder a una condición de exclusión.</u></i> <i>(...) Echeita me gusta como en sus textos, (...) en términos de que en el fondo hablar de inclusión <u>es solo una forma de contrarrestar la educación excluyente, porque tenemos condiciones de exclusión que son estructurales, y porque efectivamente cuando hay un docente que piensa a su estudiantado desde ciertos supuestos de normalidad, va a generar exclusiones y discriminaciones por acción u omisión a ciertas poblaciones de estudiantes y por eso tenemos que hacernos cargo, y por eso tenemos que hablar de inclusión hoy día.</u></i>	El sentido es responder a la exclusión.
	Reformula CM1 y CM4-colectivo, en la pregunta por dónde o cómo encauzar	<i>Entonces creo que también tengo un montón de <u>preguntas con respecto hacia dónde o cómo encauzar esto, pero creo que es importante siempre recordar que estas medidas y estos conceptos son una respuesta a una condición de base que es desigual, que es excluyente, que deja estudiantes afuera, que expulsa a ciertos estudiantes.</u></i>	¿hacia donde o cómo encauzar? Recordar que son respuesta a la desigualdad
	Posible motivo auxiliar, para CM1 y CM4-colectivo.	<i>ahí hay una responsabilidad de los aprendizajes, de la formación (...) garantizar que el conjunto de estudiantes que ingresan a nuestra universidad puedan ejercer efectivamente su <u>derecho a la educación.</u></i>	Responsabilidad en el ejercicio del derecho a la educación

Esta transición de lo individual a lo colectivo y la transformación del conflicto de motivos en motivos auxiliares que aportan una nueva intencionalidad al SA, estuvo mediada por artefactos conceptuales, valóricos y de sentido, que favorecieron la emergencia de una célula germinal que será el núcleo de los movimientos expansivos del SA en las siguientes sesiones. Esta célula germinal puede sintetizarse en: “los niveles micro y macro no son excluyentes, se dan al mismo tiempo; por lo tanto, el trabajo entre ambos equipos no es excluyente”. Esta célula germinal muestra de manera incipiente un posible camino futuro para que el SA se oriente hacia una visión ampliada de la inclusión. En lo más nuclear esta célula germinal, establece una nueva relación entre dos elementos: las acciones a nivel micro del Equipo A, con las acciones micro y macro del Equipo B, no son excluyentes.

Cuadro 7f.

Análisis micro-genético principio doble estimulación

Artefacto	Rol	Extracto	Significado focalizado
Concepto de aprendizaje y relaciones con niveles micro y macro del alcance de las acciones de ambos equipos	Resuelve los CM1 y el CM5-colectivo, favorece la emergencia de una proto célula germinal.	<i>Me parece que eso del aprendizaje da súper en el clavo como <u>de esta tensión entre lo micro y lo macro</u>, (...) <u>¿cómo hacemos una pedagogía que no sea excluyente y al mismo tiempo que vayamos atendiendo a estudiantes o apoyando académicamente a estudiantes de manera más responsable?</u></i>	Los niveles micro y macro no son excluyentes; el trabajo de ambos equipos no es excluyente.

Esta secuencia dialógica da cuenta cómo el uso de artefactos materiales y semióticos, favorecen procesos de negociación y construcción de significados compartidos que expanden el objeto y el SA, dándole una nueva dirección posible y deliberada a los movimientos futuros. En otras palabras, este análisis mico-genético del principio de doble estimulación, muestra el rol catalizador del uso de artefactos en el proceso de desarrollo de agencia transformativa. En particular, en este caso emergió una célula germinal desde la cual se sostiene el tránsito entre una visión restringida hacia una visión ampliada de la inclusión.

13.2. Principio de ascendencia de lo abstracto a lo concreto

La célula germinal construida en este LC es una unidad compuesta de dos elementos con una relación explicativa entre ellos: lo micro del equipo A y lo macro del equipo B; no son excluyentes. Esta célula, fue más nítidamente identificada en la sesión cinco, como resultado de la manera en que las participantes resolvieron la tensión entre una visión restringida y una visión ampliada de la inclusión. Sin embargo, es posible rastrear sus orígenes en sesiones previas, así como también, es posible seguir su desarrollo expansivo hasta la sesión de cierre.

A continuación presento un análisis micro-genético del desarrollo de esta célula germinal y del rol que ocuparon los artefactos usados en los movimientos transformativos que posibilitaron la construcción de una ZDP colectiva. A partir de este análisis, pretendo ilustrar el principio de lo abstracto a lo concreto en la generación de nuevos conceptos o células germinales que dan forma a los movimientos expansivos del SA.

El análisis muestra que un disturbio vivido *in situ* durante la sesión 2, favoreció la problematización sobre prácticas cotidianas y expresiones verbales normalizadas que representan visiones capacitistas, asistencialistas o paternalistas respecto a las discapacidades y que impactan la experiencia cotidiana de las personas en la institución. Como contraparte, se

mencionó un enfoque de derechos como una manera aceptable de pensar la discapacidad y los sistemas de apoyo para las necesidades del estudiantado. El choque de creencias y enfoques respecto a la discapacidad, la inclusión, la normalidad, la diferencia, es una fuente de disturbios para el SA en el presente.

El artefacto que estaba siendo utilizado en ese momento era la construcción de una lluvia de idea de disturbios, que se realizó primero en pequeños grupos y luego en el grupo completo. Esta experimentación práctica con el disturbio vivido dentro de LC, trazó una línea entre lo aceptable y no-aceptable o entre lo deseable y no-deseable como enfoque para abordar los procesos de inclusión dentro de los dos equipos. Sin embargo, la claridad sobre lo que no-se quiere ser, no tenía la misma nitidez para posicionarse sobre lo que sí-se quiere ser o llegar a ser. Por lo tanto, ese espacio abierto, indefinido, de oposición al capacitismo, asistencialismo y paternalismo, junto con la adscripción a un enfoque de derechos, se configura como una proto célula germinal con un alto nivel de abstracción que hace eco rápidamente en las distintas participantes del LC. Esta proto célula germinal (no-capacitista, no-asistencialista, no-paternalistas, más un enfoque de derechos) tiene la capacidad de delimitar el campo posible de actividad futura y promueve la creación de modelos de acción orientados a contrarrestar lo no-deseado. En este caso se propone favorecer micro-regulaciones semióticas a partir de la problematización de prácticas ampliamente aceptadas.

Cuadro 8a.

Análisis micro-genético principio de ascendencia de lo abstracto a lo concreto

Sesión 2

Artefacto	Rol	Extracto	Significado focalizado
Lluvia de idea de disturbios, puesta en común	Experimentación práctica con el disturbio.	<i>P3: Y el último punto tiene también relación con <u>algo que pasó a nuestra misma reunión mientras estábamos elaborando esto.</u> (...) Y me pongo como ejemplo porque me pasó a mí. Tengo un concepto súper instalado que (...) tiene un enfoque capacitista y yo no había sido consciente de eso.</i>	Lo que no queremos ser: Capacitista, asistencialista, paternalista.
	Crea una zona de oposición que favorece la emergencia de una proto célula germinal, indefinida, abstracta, pero	<i>P5: O también, cuando la gente dice "diálogo de sordos" (...) <u>a nivel personal me interpela mucho cuando la gente plantea que hay algo que no está resultando, dice "algo quedó cojo"</u></i>	Lo que queremos ser: un enfoque de derechos

	<p>que opera como una delimitación las posibles orientaciones al futuro.</p>	<p>88 (...) <i>cómo generar un reconocimiento de las necesidades de los apoyos que pueden presentar ciertas personas con discapacidad (...) desde una perspectiva de derecho y no desde una perspectiva asistencialista y paternalista. (...) yo también a veces me reconozco como cayendo a estas prácticas paternalistas, o ciertas creencias como asistencialistas, como de verdad, ojalá quisiera resolverle la vida al estudiante, como que es súper difícil no movilizarse a veces también desde esas, desde esas emociones (...) Entonces en las interacciones con carreras también nos pasa (...) en ese abordaje no necesariamente lo que moviliza estas acciones es una perspectiva de derechos, sino que más bien es una perspectiva, o un hacer, un sentido más asistencialista, paternalista, como que “debe ayudar prácticamente a estos niños, que pucha que sufren y que necesitan de nuestra ayuda para poder salir adelante”.</i></p> <p>93 P4: (...) <i>Porque no sé, yo también me crié en una familia súper tradicionalista, con un humor muy tradicionalista, muy machista, muy capacitista, entonces hasta revisar tu propia concepción del lenguaje es difícil.</i></p> <p>95 P8 (...) <i>Pero ese ejercicio de exponer una situación verdad y analizarla, ahí como que es un ejercicio práctico, bien bueno, creo yo, para trabajar esas creencias que están en la base, que dan cuenta de una mirada más asistencialista y capacitista, que son cosas que también estoy aprendiendo ahora.</i></p>	<p>Modelo: Recordar el modelo de problematización de las creencias MICRO</p>
--	--	--	--

El espacio de indefinición y de oposición, deja abierta la posibilidad de construir una nueva intencionalidad, es decir, crea la ambigüedad propicia para la emergencia de algo nuevo, algo no hecho antes en este SA con estas condiciones presentes. Esta proto célula germinal en estado abstracto, tuvo un movimiento significativo cuando, en la sesión cuatro, las participantes plantean una crítica a la representación gráfica de la estructura del sistema de actividad. Este artefacto estaba siendo utilizado como material espejo 4, para reflejar los aspectos estructurales del SA que habían sido analizados en sesiones anteriores. No había desacuerdos con respecto al contenido. El aspecto en cuestión era el lugar que ocupa la comunidad en la relación con los otros elementos del sistema. Esto dio paso a la propuesta de modelos de sistemas alternativos para representar gráficamente la estructura y dinámicas que organizan la actividad en torno a la

inclusión dentro de la institución. Esta elaboración abstracta, tuvo una expresión más concreta cuando una de las participantes enfatiza la importancia de situar la discusión institucional más allá de lo que hace un equipo en particular. Tácitamente, todas estas críticas al aspecto gráfico, buscaban un espacio que hiciera más sentido para colocar aquello que va más allá de lo micro: “la comunidad”, “los sistemas superpuestos”, “la que trasciende a la acción del programa de apoyo”.

En consecuencia, el trabajo en torno a un artefacto conceptual expresado gráficamente – triángulo del sistema de actividad - favoreció la incorporación de niveles meso sistémicos o macro sistémicos al análisis de las posibles condiciones que explican los disturbios del presente y su evolución histórica. Desde este momento, las palabras micro y macro fueron mencionadas más frecuentemente en las sesiones del LC y se pusieron en relación de distintas maneras.

Cuadro 8b.

Análisis micro-genético principio de ascendencia de lo abstracto a lo concreto

Sesión 4.

Artefacto	Rol	Extracto	Significado focalizado
Material espejo 4. Estructura del SA hoy	Incorpora niveles macro genéticos en el análisis de los disturbios del presente, a partir de las críticas a la representación gráfica.	10 P4: <i>A mí lo que me conflictúa un poco, yo creo que es un tema más gráfico (...) yo creo que <u>comunidad debería ser como una especie de marco que englobe todas las otras interacciones que se dan.</u></i>	La comunidad engloba todas las interacciones
		16 P5: <i>(...)Entonces yo como diagrama, como un espacio gráfico, me lo imaginé también como una cosa así como sistemas que están superpuestos (...) <u>más que ver como algo tan unidireccional, como el modelo que esta propuesto ahí.</u></i>	El modelo propuesto es lineal, no veo el fenómeno así
	Refuerza la idea de que el SA son los dos equipos.	24 P2 <i>(...) creo que también es importante como tener presente que esta reflexión o este análisis, digamos, en torno a esta institución trasciende al Programa de Apoyo a la Discapacidad. (...) justamente <u>la invitación es para que ustedes también desde sus distintos lugares puedan pensarlo más allá del programa.</u></i>	La institución trasciende a un programa, ustedes (el otro equipo) piensan desde sus lugares.

A la siguiente sesión (sesión cinco) se generó un proceso de negociación de significados y construcción de sentidos en torno a una visión ampliada de la inclusión. El detalle puede verse en el análisis anterior (del principio de doble estimulación). Pero lo que quiero destacar aquí, es la manera en que se va explorando la relación entre estos los niveles de acción macro y micro, ya que este es el núcleo expansivo de la célula germinal.

Cuadro 8c.

Análisis micro-genético principio de ascendencia de lo abstracto a lo concreto

Sesión 5

Artefacto	Rol	Extracto	Significado focalizado
Material espejo 5.	Cataliza la célula germinal micro y macro no son excluyentes; equipo A y equipo B no son excluyentes.	27 P1: <i>me parece que eso del aprendizaje da súper en el clavo como de esta tensión entre lo micro y lo macro, (...) ¿cómo hacemos una pedagogía que no sea excluyente y al mismo tiempo que vayamos atendiendo a estudiantes o apoyando académicamente a estudiantes de manera más responsable?</i>	Micro y macro tienen una relación no excluyente, que se observa en una pedagogía que no excluye, al mismo tiempo que se brindan apoyos específicos.
Matriz histórica Analizando como es el objeto en el presente	Examinando la célula germinal, macro y micro están relacionados	69 P4: <i>Y hace sentido porque el diseño curricular institucional está basado en los resultados de aprendizaje (...) de este gran macro tenemos estos micros, después micros más pequeñitos que se van dividiendo ya en los programas de asignatura y que van tributando hacia lo macro.</i>	El diseño curricular tiene niveles macro y micro que se relacionan mutuamente

En la sesión seis, esa unidad primaria micro y macro crece incorporando un nivel intermedio – meso y en conjunto los niveles macro, meso y micro, son tratados de manera complementaria y como partes de un todo. Es decir, las relaciones micro <> macro, son transformadas en una totalidad que incluye además un nivel intermedio. Esta transformación se expresa en la incorporación del signo “y”, en reemplazo del signo “O”.

Cuadro 8d.

Análisis micro-genético principio de ascendencia de lo abstracto a lo concreto

Sesión 6.

Artefacto	Rol	Extracto	Significado focalizado
Matriz de cuatro cuadrantes, definir las	Se utiliza como base para incorporar la unidad micro,	47 P5(...) <i>este departamento se encargaría de poder trabajar de distintas temáticas a <u>nivel macro, meso y micro. Macro (...)</u></i>	Inclusión debe contener al

dimensiones en grupo pequeño	meso, macro en una visión de futuro para la inclusión en la institución	<i>Pero sí creo que necesario en todo este abanico que <u>incluye inclusión, tener esta mirada un poco macro, meso y micro,</u></i>	germen: micro, meso y macro
		49 P11: Entonces quizás transitar entre lo micro <u>O</u> macro, hacia lo micro, meso <u>Y</u> macro (...) en vez de optar por un abordaje, sino que en estos dos niveles.	
Recuento	El germen como expansión del objeto	111 P4: O sea, cómo abordar la inclusión más allá de la de lo que ya existe, sino que como articular todos estos esfuerzos dentro de un departamento que pueda abordar no solo lo curricular, sino también todas las otras áreas, <u>tanto macro, como meso y micro.</u>	Inclusión más allá de lo existente, incluye el germen

La expansión del objeto y el sistema de actividad, construida sobre la unidad micro, meso, macro (célula germinal) comienza configurarse y examinarse como modelo futuro de actividad. Esta unidad, formada por una nueva relación explicativa – micro y macro no son excluyentes; equipo A y equipo B, no son excluyentes – permite integrar a los dos equipos y proyectar una ZDPC que va incorporando más elementos.

En la sesión siete, se define un eje de ideación-materialización, que replica la idea de complementariedad entre los contrarios. El artefacto utilizado en ese momento para favorecer la ideación de esa ZDPC, sigue siendo cuestionado por su linealidad y falta de movimiento. Esto indica que, la expansión del objeto necesita un modelo de desarrollo que haga sentido a los participantes. Un modelo que represente mejor la idea de movimiento, historicidad y ciclicidad para poder organizar la actividad futura en distintos niveles, sin perder la totalidad.

Cuadro 8e.

Análisis micro-genético principio de ascendencia de lo abstracto a lo concreto

Sesión 7.

Artefacto	Rol	Extracto	Significado focalizado
Matriz de 4 cuadrantes para idear un modelo de futuro	Refuerza la idea de unidad micro-macro, abre movimientos dialécticos de continuidad y cambio	23 P2 : <i>hora, claro, yo también creo que <u>no son cosas excluyentes (...)</u> Entonces, <u>sin abandonar lo micro, necesitamos empezar a avanzar en el desarrollo de lo macro.</u></i>	Micro y macro, no son excluyentes.
		27 P1 <i>a mi me gusta el micro y macro, pero claro, que porque está nivel como de <u>materialización y de ideación.</u></i>	Micro y macro + ideación y materialización.
Cuestionamiento al modelo de	La matriz de cuatro cuadrantes,	30 P11: <i>¿Todos están de acuerdo con micro, situaciones particulares, macro,</i>	Acuerdo en los ejes.

cuatro cuadrantes	permite identificar ejes de desarrollo que se fundan en la célula germinal.	<i>accesibilidad universal, y con ideación-materialización?</i> 31 P5: <i>Sí, sí, yo estoy de acuerdo. Solo que quizás como <u>el diagrama cartesiano no me termina de cuajar</u>. Eso es lo que me pasa.</i>	Los cuadrantes delimitan, segmentan y hemos estado hablando de la idea de continuidad.
	Pero al mismo tiempo, limita la construcción de un modelo de futuro que recoja la idea de continuidad y cambio.	32 P11: <i><u>El cuadrante</u></i> 33 P5: <i>siento que <u>los cuadrantes delimitan (...) segmentando mucho, cuando todo este rato todo lo que <u>hemos estado hablando es como un continuo</u> que va y viene en estas cuatro direcciones.</u></i>	
	Por lo tanto, favorece la creación de nuevos modelos mentales que representan el futuro de la actividad	35 P4: <i>Yo voto por el espiral. (...) pues, <u>los nuevos aprendizajes siempre se construyen desde los antiguos</u> y de repente tienes que regresar para seguir avanzando (...) [el diagrama de 4 cuadrantes] <u>siento que nos limita.</u></i>	El espiral representa más la idea de movimiento y de historicidad
		37 P5: <i>Falta el <u>movimiento</u>. Como que esto se mueve constantemente.</i> 38 P2: <i>(...) Es difícil pensar, porque claro, <u>acá uno polo de manera muy binaria</u>, entonces... y lo que queremos es justamente como en este otro polo es lo micro y lo macro, entonces no podemos perder de vista lo micro.</i>	La matriz de cuatro cuadrantes no tiene la idea de movimiento, y el esquema binario no permite integrar la célula "y"
	42 P2: <i>(...) más que cómo tenemos que movernos, es cómo cubrimos los distintos cuadrantes. (...) Entonces tal vez lo que tendríamos que hacer es pensarlo, no como el tránsito, la flecha, digamos, sino que más bien es cómo nos esforzamos por ir cubriendo cuadrantes. Y tal vez una gráfica, da lo mismo la gráfica, pero <u>algo que represente que vamos sumando.</u></i>	La célula Y, es aditiva.	

En la sesión ocho, se proponen distintos modelos de actividad futura, que recogen los puntos críticos planteado en la sesión anterior. Estos modelos son representados gráficamente de diferentes maneras y la propuesta de un modelo en espiral con forma de paraguas, resulta siendo la que más hace sentido a las participantes (Imagen 10). Una vez acordado ese modelo como el más apropiado, comienzan a proponerse definiciones más concretas del objeto y el sistema de actividad expandido. Estas expansiones se fundan en la célula germinal "y" van agregando nuevas características al objeto delineando su nueva identidad, más en sintonía con una visión ampliada de la inclusión que, para este SA en este momento particular, se reconoce

en una orientación hacia el conjunto del estudiantado, un esfuerzo por transformar una forma de actividad atomizada en una integrada.

Cuadro 8f.

Análisis micro-genético principio de ascendencia de lo abstracto a lo concreto

Sesión 8.

Artefacto	Rol	Extracto	Significado focalizado
Recuento	Reforzar las construcciones colectivas de futuro y la dirección del SA (ZDPC).	<i>7 P3: <u>Quedamos de acuerdo (...) como de transitar de algo micro hacia algo macro, y por otro lado transitar desde la ideación hacia la materialización. (...) Y estábamos hablando también de lo que estaba antes (...) el origen de la idea era tal vez de abordar particularidades, o enfoques más particulares, y avanzar a elementos más amplios.</u></i>	Avanzar sin abandonar
Trabajo conjunto fuera de las sesiones del LC	Implementar acciones que recogen la expansión	<i>P2: <u>De hecho nos vamos a juntar con la Mati, cómo se levantan también temáticas que tienen que ver con lo macro, micro curricular</u></i>	Ya se están implementando las acciones en conjunto
Propuesta de nuevas representaciones gráficas de la ZDPC,	Expandir la célula germinal en un modelo de futuro.	<i>P4. <u>Entonces lo propongo porque al final la inclusión es un paraguas gigante. Esto parece un paraguas, y cada eje del paraguas puede ser distintas cosas. (...) No necesariamente tenemos que olvidar lo que hemos hecho hasta el momento, sino que eso perfectamente puede ser uno de nuestros ejes. (...) que tiene un propósito, un gran propósito común. Y todos estos mini propósitos contribuyen al gran propósito común.</u></i>	Modelo de futuro en espiral y con forma de paraguas
		<i>43 P11: <u>lo que pensábamos era poner (...) los cuatro cuadrantes en plano, mirarlo como en tres dimensiones, en el fondo. Y que este plano tuviera esta idea como del movimiento también que vamos de un cuadrante al otro y que vamos de un eje al otro, como la misma línea de de recoger el problema que tenía el <u>movimiento y la historicidad</u> de la acción.</u></i>	Modelo de futuro en tres dimensiones
	Concreción de la ZDPC a nivel de acciones	<i>44 P2 <u>A mí me encantó la propuesta (...) Podemos pensar tal vez en <u>un trabajo interno que es más de definiciones, otro que es a nivel de cada estudiante y otro que</u></u></i>	Concreción,

		<i>tiene que ver con procesos que están anclados a las carreras, pero con los lineamientos que construimos desde acá.</i>	
Redactar en chat de la plataforma, posibles definiciones de la ZDPC	Articular los elementos que formarían parte del futuro, en una definición que sirva como orientación al futuro, dando intencionalidad a los movimientos del SA orientado hacia la inclusión	<p>74 P11 (leyendo del chat)</p> <p><i>“Promover acciones a nivel macro, meso y micro curricular que permitan al estudiantado <u>en su amplia diversidad tener condiciones equivalentes para avanzar en su trayectoria formativa y ser partícipes activos en la vida universitaria</u>”.</i></p> <p><i>(...) “diseñar planes y programas de estudio y recursos que reconozcan la <u>amplia diversidad del estudiantado</u> y se desarrollen y ajusten según las particularidades y necesidades de aprendizajes específicas de cada cohorte... Adaptado de la política”.</i></p> <p><i>(...) “desde una <u>perspectiva y una práctica atomizada o parcial</u> en torno a la inclusión hacia la instalación de un enfoque y una <u>práctica más integral</u> que tenga presencia en diversos espacios y niveles (...)”</i></p>	<p>La célula germinal se relaciona con una visión ampliada de la inclusión.</p> <p>La expansión incluye: el conjunto del estudiantado en su amplia diversidad y una transformación desde prácticas atomizadas hacia prácticas integrales que impactan en distintos espacios y niveles</p>

Una vez terminadas las ocho sesiones programadas del LC, las participantes continuaron dando forma a los movimientos expansivos en dos reuniones que realizaron sin nosotras como investigadoras. El resultado fue una propuesta de *norte* (dirección del futuro) con acciones concretas en su dirección. En la sesión de cierre ese norte quedó plasmado en las diapositivas que hizo la contraparte institucional, es decir, se ordenó y articuló la célula germinal y la ZDPC en una forma comunicable y por lo tanto, susceptible de ser examinada más allá del LC.

Cuadro 8g.

Análisis micro-genético principio de ascendencia de lo abstracto a lo concreto

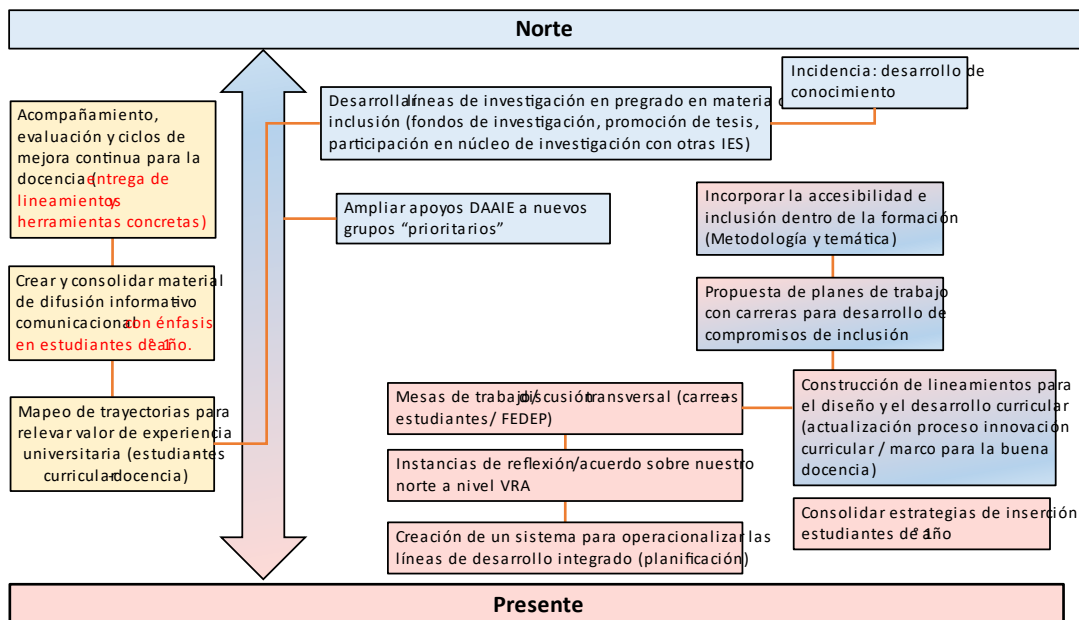
Fortalecer acciones que permitan responder a la diversidad y favorecer las trayectorias universitarias del conjunto de estudiantes considerando una perspectiva interseccional, en los ámbitos de apoyo al aprendizaje, docencia y currículum, investigación y vinculación con el medio, a través de un trabajo integrado entre las diversas direcciones que componen la ADA y la articulación con otras direcciones y estamentos de la IPP.

Por medio de esto se espera contribuir al desarrollo de condiciones de mayor justicia educacional y social, convirtiendo a la IPP en un referente a nivel nacional en esta materia.

Cuadro 8h.

Análisis micro-genético principio de ascendencia de lo abstracto a lo concreto

Y las acciones propuestas, fueron:



En suma, el principio de ascendencia de lo abstracto a lo concreto favoreció la creación de una célula germinal que comenzó de manera incipiente y sin una definición clara al poner en la discusión colectiva la manera en que se viven los disturbios del trabajo en torno a la inclusión dentro de la institución. Esta célula germinal se formó al establecer una nueva relación explicativa

entre niveles de actividad que antes se consideraban excluyentes y permitió construir una ZDPC que se concretó en una definición de *norte* y un conjunto de acciones relacionadas.

13.3. Síntesis de resultados objetivo 3

El análisis micro-genético de los principios de aprendizaje expansivo, permitió explorar el rol de las herramientas y artefactos creados en y para el LC en el desarrollo de agencia transformativa y formación de nuevos conceptos o células germinales. El análisis del principio de doble estimulación realizado sobre una secuencia dialógica producida en la sesión cinco, mostró cómo el material espejo puede activar conflictos de motivos al mostrar tensiones, oposiciones y/o contradicciones en torno al objeto y al SA. Asimismo, este análisis permitió describir cómo es que diversos artefactos semióticos (conceptos y valores), fueron utilizados como primeros y segundos estímulos que transitaron desde elaboraciones personales hacia construcciones de sentido colectivo, que dieron paso a una célula germinal.

Por otro lado, el principio de ascendencia de lo abstracto a lo concreto, mostró cómo es que un conjunto de artefactos conceptuales utilizados durante el laboratorio, mediaron en la creación de condiciones para la emergencia de una célula germinal y una ZDPC que comenzó con la puesta en común de cómo se vivían los disturbios cotidianos del trabajo en torno a la inclusión. El análisis de estos disturbios, creó una zona relativamente nítida de lo que el SA no quería como modelo de actividad y, por oposición, creó una zona más confusa respecto de lo que sí querían como SA y como objeto. Esta indefinición fue propicia para la emergencia de una célula germinal que se definió más claramente en la sesión cinco como una unidad - o totalidad – donde lo micro, lo meso y lo macro, son partes de un mismo horizonte. Más adelante, el uso de artefactos gráficos para representar los movimientos futuros del sistema, favorecieron la concreción cada vez mayor de la célula germinal. La crítica a la falta de movilidad, linealidad e historicidad que las participantes del SA vimos en la matriz de cuatro cuadrantes, fue relevante para la ideación de un modelo de desarrollo que hiciera sentido a las participantes y que les permitiera avanzar hacia la definición de una ZDPC común. Más adelante, cuando las participantes se reunieron de manera autónoma (sin las investigadoras) utilizaron también la escritura y otros artefactos gráficos (flechas, colores) para transformar esa idea común de ZDPC, en una definición que convirtió al modelo mental de futuro en un artefacto material, que permite su comunicación más allá del LC y por lo tanto, su examinación y, eventualmente su implementación.

CONCLUSIONES

El presente estudio tuvo por objetivo explicar procesos de transformación colectiva orientados hacia la inclusión en una institución de educación superior en Chile. Para ello realicé un estudio de caso cualitativo en una universidad chilena que ha destacado por conducir procesos de inclusión desde hace más de una década. Me basé una perspectiva histórica-cultural del desarrollo y utilicé la noción de unidad de opuestos, como heurístico para comprender el núcleo dinámico de los procesos de inclusión.

A partir de los antecedentes teóricos y empíricos presentados, puedo concluir que la psicología histórico-cultural es un marco de referencia robusto para comprender cómo es que las instituciones de educación superior desarrollan procesos inclusivos. A su vez, la noción de unidad de opuestos, desde la Psicología Cultural Semiótica y desde la Teoría de la Actividad Histórica Cultural, es un heurístico potente para analizar los procesos que favorecen la construcción de nuevos significados y nuevas formas de actividad, que relevan la capacidad agentiva de las personas y los colectivos. Las tensiones y contradicciones en torno a la inclusión y a la manera en que es tratada de la diversidad son motores de transformación. El Laboratorio de Cambio, ofrece herramientas útiles para apoyar procesos de transformación colectiva y la lógica co-genética de construcción de significados, puede ser también usada como herramienta teórica para apoyar dichas transformaciones en curso.

A continuación, presento una discusión teórica de los resultados y los objetivos de esta tesis. Posteriormente examino las posibilidades de diálogo entre la PCS y la TAHC para la comprensión de los procesos de inclusión situados en instituciones de educación superior en Chile. Finalmente, rescato fortalezas, debilidades y posibles nuevas preguntas a partir de este trabajo.

Acerca de los resultados y el cumplimiento de objetivos

En primer lugar, desde la PCS utilicé una lógica co-genética (Herbst, 1976) y el modelo de conjuntos triádicos de opuestos (Tateo, 2016), para analizar cómo es que los significados en torno a lo que es y no es inclusión, regulan las experiencias de las personas y organiza un sistema de prácticas dentro de la institución. De acuerdo a este modelo triádico de unidad de opuestos, la zona de bordes (Marsico & Tateo, 2021) entre un fenómeno y su contrario – en este caso, los significados que están entre lo que es y no es considerado inclusivo – constituye un espacio propicio para la emergencia de nuevos significados.

En el caso de la Institución por la Paz (IPP), la inclusión se vive como un proceso fundado en valores asociados a la pluralidad, derechos, justicia, entre otros. Estos valores están encarnados en prácticas que se organizan principalmente en torno a la provisión de apoyos al estudiantado en el ámbito académico, pero que también incluye procesos de equiparación de oportunidades en la carrera académica entre hombres y mujeres. Estas prácticas en torno a la inclusión, están frecuentemente tensionadas por dilemas que se producen en la zona de bordes

y que se expresan, por ejemplo, en tensiones respecto a quienes pueden o no pueden ser sujetos de apoyos, en qué ámbitos se focalizan las acciones inclusivas o bajo qué condiciones es posible brindar esos apoyos. Estas tensiones, producen movimientos que en el tiempo han llevado a la institución a transitar desde lo más a lo menos restrictivo, sugiriendo posibilidades de expansión de los bordes de inclusión desde: a) un foco prioritario en lo académico, hacia la participación en la vida universitaria como un todo; b) prioridad en estudiantes y docentes como sujetos de inclusión, hacia la comunidad universitaria en su conjunto y la sociedad en general como espacios de transformación; c) una inclusión más bien selectiva en cuanto categorías de diferencia consideradas como sujetos de inclusión y un abordaje departamentalizado en función de esas categorías, hacia una perspectiva interseccional basada en el reconocimiento de la diversidad como una condición humana; y, d) la certificación -especialmente médica - de las necesidades como condición para el despliegue de sistemas de apoyos, hacia la disponibilidad abierta de los apoyos prescindiendo de un modelo médico que certifique necesidades educativas.

Esta manera de vivir la inclusión en la IPP - re-construida a través de un abordaje etnográfico que integra distintas fuentes de información- es congruente con las definiciones de Ainscow et al., (2006) y Booth & Ainscow (2015), que comprenden la inclusión como un proceso de transformación inacabado, fundado en valores que se encarnan en prácticas, para favorecer el acceso, la participación y los aprendizajes de todo el estudiantado. A su vez, es consistente también con Dyson (2010), que plantea el carácter dilemático de los procesos de inclusión y con Artiles (1998), que acuña el término “Dilema de la diferencia” para relevar el carácter referencial de la diferencia y los dilemas que derivan de afirmar o no las diferencias.

Al mismo tiempo, los análisis críticos de Artiles et al., (2016), Slee (2014) y Waittoller & Super (2017), respecto a la manera que ha tomado la inclusión a nivel escolar en el marco de un modelo capitalista de sociedad - basado en el mérito individual y en la competencia- son iluminadores para comprender la forma que ha tomado la inclusión en la IPP a lo largo del tiempo. Me refiero especialmente a la manera segregada y departamentalizada de abordar las diversas categorías de diferencia que se reconocen en la institución. Al momento de realizar el trabajo de campo, las categorías de diferencia más salientes eran la discapacidad y el género - incluidas las llamadas disidencias sexuales y de género, o LGTBI+Q. Pero se destaca también en la historia de la institución, un programa orientado a estudiantes provenientes de los sectores con menores ingresos económicos dentro de la población. Todas estas iniciativas, si bien han significado avances en el acceso y participación de grupos históricamente marginados del sistema educativo, no ha logrado contrarrestar las condiciones estructurales que crean su exclusión. Por ejemplo, el sistema de financiamiento de la educación superior vía subvención a la demanda, los mecanismos de acceso a las instituciones vía sistema único de selección, las condiciones materiales de accesibilidad al espacio y a la información, así como también sistemas de significados en torno al mérito, la justicia, las capacidades, entre otros.

Pero más allá de los aspectos comunes entre los procesos locales de la IPP y la manera en que se ha configurado la promesa de una educación inclusiva en el modelo de sociedad actual,

existen particularidades en los procesos de inclusión en la IPP que me llevan a relevar el rol mediador de los artefactos creados en la institución en la construcción permanente de lo que Valsiner (2014) llama cultura colectiva y cultura personal. La primera - cultura colectiva - implica comunalidades, significados compartidos, normas sociales y prácticas de la vida cotidiana que se unen en un espacio social que es heterogéneo. Complementariamente, la cultura personal implica un sistema semiótico idiosincrático que organiza la experiencia subjetiva. Ambos, se alimentan mutuamente en procesos de externalización e internalización constructiva. La cultura colectiva, anclada en las personas, se extiende hacia el espacio social a través de un proceso de externalización constructiva; mientras la cultura personal, transforma los significados compartidos colectivamente en un sistema de significados personales, a través de procesos de internalización constructiva. Esta co-construcción de significados está en permanente movimiento y crea una estabilidad dinámica en la cual se crean, mantienen y abandonan signos en un flujo de tiempo irreversible.

A partir de la información empírica construida en la fase etnográfica de esta tesis, propongo que estos procesos de internalización y externalización constructiva dan lugar a una forma particular de cultura personal y colectiva en la IPP, que está fuertemente mediada por artefactos que operan en la zona de bordes como instrumentos que permiten mantener la integridad del sistema *persona <> institución en el mundo*. Cuando ocurren eventos que aumentan la tensión en la zona de bordes (por ejemplo, una toma feminista, una nueva ley de la República, casos particulares de estudiantes que ante todo pronóstico superan barreras de accesibilidad y logran la titulación), las instancias institucionales de toma de decisiones colegiadas (por ejemplo, consejos de facultad, coordinaciones transversales, entre otras) operan creando micro-regulaciones (negociaciones internas, consultas ampliadas, etc.); o bien, creando artefactos institucionales que resuelven temporalmente las tensiones (p.ej. políticas), o que las mantienen en un nivel manejable (p. ej. procedimientos). A través de estos artefactos, se crean nuevas delimitaciones de los bordes o bien, se permiten micro-regulaciones que reducen temporalmente la incertidumbre respecto al futuro, operando como instrumentos de continuidad. Sin embargo, en el curso de la vida universitaria en sus múltiples espacios, se presentan nuevas tensiones y las personas dentro de la institución crean nuevos artefactos que rompen las dinámicas presentes, aportando a la emergencia de nuevos movimientos (ej. recursos simbólicos en el espacio público). Estos últimos, irrumpen de manera emergente dentro del espacio institucional, con una fuerte carga emocional y valórica, y se utilizan como instrumentos de ruptura que potencialmente pueden cambiar la dirección de los significados y las prácticas.

Esta estabilidad dinámica de continuidad y cambio, permite que los artefactos creados para dar continuidad o para romper el flujo de la experiencia, vayan cambiando de rol. Por ejemplo, un artefacto que operó como instrumento de ruptura (afiches demandando igualdad de género) puede ser transformado en instrumentos para crear continuidad, reorganizando los sistemas de significados (creación de señalética para baños no-binarios). Al mismo tiempo, un artefacto creado para dar continuidad (ej. una política de inclusión para personas en situación de

discapacidad), puede convertirse en un instrumento de ruptura cuando no se ajusta con el nuevo sistema de significados. Lo que me parece más interesante de todo este movimiento, es que la institución crea, mantiene y usa efectivamente artefactos reguladores que se sustentan en una práctica deliberativa de toma de decisiones, donde las personas, a través de ciertos roles, pueden dar intencionalidad y dirección a los movimientos del sistema. Esta agencia colectiva (Sannino, 2020), me parece fundamental para el desarrollo de los procesos de inclusión dentro la institución, ya que son las personas las que tienen agencia, no las culturas (Valsiner, 2014). Es decir, las personas dentro de esta institución tienen capacidad agentiva para conducir los procesos de inclusión dándoles direccionalidad e intención de futuro, a través de procesos de internalización y externalización constructiva mediada por artefactos de continuidad y ruptura que regulan la co-creación permanente de cultura personal y colectiva.

En suma, me es posible afirmar que además de responder al primer objetivo específico que se dirigió a analizar cómo los significados en torno a la inclusión regulan experiencias y prácticas en la institución, exploré el rol mediador de los artefactos institucionales en la zona de bordes entre lo que es y no es inclusivo, y en las regulaciones mutuas entre las personas y la institución. De este modo, el modelo de unidad triádica de opuestos, demostró su valor heurístico en la comprensión dinámica de la inclusión como un proceso de transformación de culturas, políticas y prácticas (Both & Ainscow, 1998).

En segundo lugar, me basé en la escuela finlandesa de la Teoría de la Actividad Histórica-Cultural (TAHC) (Sannino & Engeström, 2018) que utiliza un enfoque dialéctico para comprender la unidad de opuestos como el núcleo dinámico de objetos culturales que movilizan sistemas colectivos de actividad humana a partir de sus contradicciones internas. Desde este prisma, conceptualicé la inclusión educativa como un objeto de actividad que tiene contradicciones internas en la manera de abordar la diversidad. Estas contradicciones se basan en la dualidad opresión <> protección con que son tratados los sujetos de inclusión (Artiles et al., 2016; Waittoller & Super, 2017)

Para describir cómo es que se producen deliberadamente transformaciones colectivas orientadas hacia la inclusión dentro de una institución de educación superior en Chile, utilicé el modelo de aprendizaje expansivo propuesto por Engeström (1987/2015) desde la TAH. De acuerdo a éste, los sistemas producen deliberadamente nuevas formas posibles de actividad futura, al intentar resolver dilemas, disturbios, paradojas y/o tensiones que las personas experimentan en su práctica cotidiana y que representan manifestaciones de contradicciones históricas y sistémicas en torno al objeto. Para observar este proceso, implementé una metodología de investigación e intervención, que ofrece un conjunto de herramientas conocidas como Laboratorio de Cambio y que tienen la función de apoyar procesos de aprendizaje expansivo, junto con realizar análisis rigurosos sobre éste. Participaron profesionales y jefaturas de dos equipos de trabajo que forman parte de la alta dirección académica de la IPP y que comparten objetivos, roles o funciones relacionadas con los procesos de inclusión en la institución.

Los resultados indican que en el curso del LC, las y los participantes construyeron un nuevo modelo de actividad futura que constituye una zona de desarrollo próximo compartida (ZDP-C) para ambos equipos y que resuelve – al menos momentáneamente – disturbios, dilemas y paradojas presentes relacionadas con un abordaje atomizado de la diversidad en función de categorías de la diferencia. La ZDP-C implica expansiones respecto de quiénes serían los destinatarios de las acciones inclusivas, en qué ámbitos de la vida universitaria se desplegarían estas acciones, qué unidades dentro de la organización debieran participar de dichas acciones y cuáles sería el sentido principal y los alcances sociales de dicha forma de llevar a cabo la inclusión dentro de la institución.

Estas expansiones son consistentes con las dimensiones que plantea Engeström (1987/2015) y Virkunen & Neunham (2013) respecto al aprendizaje expansivo. Se observa una expansión *social-espacial*, al transitar desde un foco centrado en grupos específicos de estudiantes, a una mirada respecto del conjunto de estudiantes desde una perspectiva interseccional y sin perder de vista las necesidades particulares de apoyo; una expansión *anticipatoria-temporal*, al identificar acciones de tránsito entre el momento presente y la ZDP; *moral- ideológica*, al situar la diversidad como valor estratégico orientado al aprendizaje y también como un valor que justifica acciones orientadas por la justicia social y educacional; y *sistémico-desarrollista*, al asumir que para transitar desde un abordaje primordialmente micro, focalizado en lo particular, hacia un abordaje amplio en niveles micro, meso y macro, debe haber complementariedad en los propósitos y enfoques de ambos equipos de trabajo.

Este proceso de aprendizaje expansivo, muestra la capacidad agentiva de las y los participantes del LC al darle intencionalidad y dirección al futuro de la inclusión en la IPP. Al mismo tiempo, muestra la formación incipiente – célula germinal - de un nuevo concepto orientador de la actividad del sistema, que emergió en un proceso de reflexión conjunta a través de acciones de cuestionamiento, respecto los disturbios del presente que reflejan tensiones en el sistema; acciones de análisis empírico e histórico-genético, que facilitaron la identificación de condiciones prácticas e históricas que explican la evolución de la actividad hasta el momento presente; acciones de modelamiento, que dar forma al nuevo futuro posible; y acciones de examinación que permiten poner a prueba mentalmente el modelo creado.

Además de estas acciones descritas en la literatura como acciones de aprendizaje expansivo (Engeström & Sannino, 2010), identifiqué otro tipo especial de acción que, bajo ciertas condiciones, favorece movimientos expansivos. Las llamé acciones de *resistencia* para referirme a expresiones que parecieran estar orientadas a evitar el cambio o mantener el estado actual de los procesos, negando o minimizando la opinión, interpretación o experiencia de algún otro participante del LC. Estas acciones de resistencia pueden representar quiebres en el flujo conversacional, pero favorecen procesos de desarrollo cuando existen condiciones interpersonales que permiten la argumentación constructiva, la expresión de posicionamientos o re-posicionamientos y la exposición de mayor amplitud en los puntos de vista.

Engeström (1987/2015), plantea que existen tres formas básicas de intersubjetividad asociadas a distintos niveles de análisis de la actividad compartida. En el nivel de las operaciones, se da la forma más rudimentaria de intersubjetividad: la coordinación. En ésta, las personas actúan individual y separadamente, pero frente a un objetivo común. En el nivel de las acciones, se da una forma intermedia de intersubjetividad que es la cooperación. En este nivel, los individuos se influyen mutuamente en dirección a un objetivo común, manteniendo un nivel de interacción que permite equilibrar las tareas. En el nivel de la actividad, se da la forma más compleja de intersubjetividad, llamada *comunicación reflexiva*. Ésta implica una interacción conscientemente dirigida hacia el objeto compartido, realizando tareas conjuntas o buscando conjuntamente soluciones a los problemas en torno al objeto.

En el proceso de aprendizaje expansivo producido en el LC en la IPP, hubo un momento de quiebre tras acciones de resistencia frente al material presentado por el equipo de investigación. Pero esa ruptura en el flujo conversacional, operó finalmente como un espacio catalizador de expansión que se sustentó en una forma de comunicación reflexiva - o subjetividad colectiva-, que permitió la creación de una célula germinal sobre la cual se construyó la ZDPC inspirada por la idea de una visión ampliada de la inclusión.

Por otro lado, en el proceso de aprendizaje expansivo, fue posible identificar una suerte de patrón de cambio en la manera en que se manifestaban las contradicciones sistémicas durante las reflexiones colectivas producidas en el LC (Engeström & Sannino, 2011). Los conflictos críticos y los dobles vínculos - que expresan formas apremiantes o inescapables con alta carga emocional de vivir las contradicciones del objeto y el sistema - fueron disminuyendo a lo largo de las sesiones; mientras que los conflictos y dilemas - que expresan opiniones divergentes frente al objeto y al sistema en procesos de toma de decisiones- fueron aumentando conforme avanzaban las sesiones. Interpreto este patrón de cambio, como otro indicador de aprendizaje expansivo y, a la luz de los conceptos de ZDP-C y subjetividad colectiva – o comunicación reflexiva- (Engeström, 1987/2015) concluyo que tanto el ciclo de acciones de aprendizaje expansivo como las manifestaciones discursivas de contradicciones, son herramientas teóricas potentes, para describir procesos de transformación colectiva orientados hacia la resolución de las contradicciones internas de la inclusión, sobre la base de formas complejas de intersubjetividad.

En tercer lugar, realicé un análisis micro-genético (Fossa, 2018; Molina et al., 2015) de secuencias dialógicas diacrónicas y sincrónicas para explorar cómo es que el desarrollo de agencia y la formación de nuevos conceptos o células germinales, que surgen a través de procesos de doble estimulación y ascendencia de lo abstracto a lo concreto, está mediado por artefactos materiales y herramientas semióticas, que tienen el potencial de actuar como instrumentos de expansión.

De acuerdo a la TAHC (Sannino, 2020) la agencia transformativa por doble estimulación, es el proceso a través del cual los individuos o los colectivos pueden salir intencionalmente de sus motivos en conflicto y cambiar sus circunstancias a través de la formación e implementación sistemática de motivos auxiliares. En este caso, el análisis micro-genético de una secuencia

dialógica sincrónica construida en la sesión cinco, mostró un proceso de re-mediación en curso que posibilitó la creación de una zona de desarrollo próximo colectiva, reorientando la intencionalidad y dirección de la actividad.

La re-mediación, consiste en cadenas de doble estimulación que favorecen el tránsito desde la coordinación hacia la comunicación reflexiva (Virkkunen & Neunham, 2013). En la sesión cinco, fue posible re-construir este proceso e identificar el rol mediador de artefactos materiales y mecanismos semióticos en la elaboración de una nueva forma posible de actividad futura. La presentación de un material espejo que exponía la tensión entre una visión restringida y una visión ampliada de la inclusión, activó un conflicto de motivos experimentado individualmente por una participante, quien utilizó herramientas semióticas como segundos estímulos para contrarrestar la adopción de una visión ampliada de la inclusión como modelo de futuro, asociada con el concepto de interseccionalidad. Los motivos auxiliares (segundos estímulos) planteados por la participante, aludían a mandatos institucionales, definiciones estratégicas o estructuras organizacionales, que operan en dirección contraria a una visión ampliada de la inclusión y que mantienen una lógica más bien restringida, focalizada en grupos particulares y en especial en la discapacidad. Estos segundos estímulos, constituyen herramientas semióticas que corresponderían con lo que Molina et al., (2015), llaman macroorganizadores. Estas son construcciones de significado que tienen un alto valor en la cultura local y que operan restando flexibilidad, disminuyendo la posibilidad de novedad y favoreciendo la estabilidad o rigidez. Sin embargo, en el contexto del LC, este micro-proceso de doble estimulación expresado individualmente, fue puesto en la discusión colectiva activando cadenas de doble estimulación que terminaron transformando un conflicto de motivos individual en un motivo auxiliar construido colectivamente. A través de este proceso de re-mediación, se utilizaron mecanismos semióticos que desafiaron el macroorganizador inicial, a través de preguntas de mayor abstracción (por ejemplo, ¿desde donde nos hacemos cargo de meollo del asunto?) o, a través de organizadores simbólicos inmunizados (ej. hay un fundamento que tiene que ver con el aprendizaje y el valor de la diferencia en el aprendizaje, o el sentido de esta inclusión es contrarrestar la educación excluyente), así como también por focalización de metas en competencia (ej. el problema es el cómo y no el por qué). De este modo, fue posible identificar artefactos mediadores – materiales y lingüísticos – en la construcción de significados compartidos en torno al futuro de la inclusión en la IPP.

De manera similar, el análisis micro-genético de secuencias dialógicas diacrónicas, permitió explorar el rol mediador de los artefactos en el principio de ascendencia de lo abstracto a lo concreto. Aquí los artefactos gráficos que se utilizan para representar conceptos nucleares en la TAHC y que forman parte del conjunto de herramientas del LC, fueron mediadores permanentes en la creación de una célula germinal sobre la cual se construyó el nuevo modelo de actividad futura. Ya sea por adopción o rechazo, el uso de artefactos gráficos favoreció que las y los participantes expusieran la manera en que manejan los disturbios de la práctica actual y se situaran desde una zona de oposición a perspectivas asistencialistas, capacitistas, o paternalistas

respecto a los sujetos de inclusión. Esta noción abstracta, de incomodidad o rechazo a enfoques respecto a la diversidad, fue el punto de partida para la generación de la célula germinal. Más adelante, el cuestionamiento a la representación triangular del sistema de actividad, relevó la necesidad de incluir una visión de comunidad o de sistemas superpuestos que van más allá de las particularidades o de la casuística. Posteriormente, una crítica al modelo de cuatro cuadrantes, permitió establecer una nueva conexión entre los niveles de acción micro y macro. Lo que antes era visto como niveles excluyentes (abordaje micro o abordaje macro), fue ahora visto como no-excluyente, por lo tanto, la unidad de opuestos *micro <> macro*, fue transformada en una nueva unidad: *micro <> micro, meso y macro*. Para que esta célula germinal se convirtiera en el núcleo del nuevo modelo de actividad, se fueron acoplando otras relaciones complementarias que antes eran tratadas de manera excluyente – o al menos, no complementarias. Por ejemplo, el equipo A y el equipo B; las adecuaciones curriculares específicas y un diseño universal de aprendizaje; la atención a necesidades particulares de estudiantes y el desarrollo de acciones para el conjunto del estudiantado. Todo a la vez, o como parte de la misma ZDPC.

Dicho esto, me parece interesante destacar que la célula germinal construida a través de la manipulación práctica con artefactos materiales que representan herramientas conceptuales para la transformación, contiene también algo que llamé *expansión semiótica* y que representa el tránsito desde una separación excluyente de opuestos de significados, hacia una separación inclusiva de éstos (Valsiner, 2014). La separación excluyente, representa una visión dualista de los significados opuestos, en la que las partes no tienen relación - micro **O** macro; mientras que la separación inclusiva, reconoce el espacio intermedio entre los significados opuestos, como una membrana que los une y relaciona, formando parte de la misma totalidad – micro **Y** macro.

Esta expansión semiótica de la **O** a la **Y**, operó como catalizadora de la creación de un nuevo futuro posible de actividad basado en una célula germinal que contiene una nueva contradicción que dará forma a los movimientos futuros.

Por lo tanto, a partir de lo expuesto, puedo señalar que los objetivos dos y tres también fueron cubiertos. El análisis de acciones de aprendizaje expansivo y de manifestaciones discursivas de contradicciones a lo largo de las ocho sesiones de LC, indica que hubo un proceso de aprendizaje expansivo a través del cual las y los participantes transitaron desde una visión restringida hacia una visión ampliada de la inclusión como modelo de actividad futura. Junto con ello, el análisis microgenético del uso de herramientas en los principios de doble estimulación y ascendencia de lo abstracto a lo concreto, muestra el rol mediador de artefactos materiales y mecanismos semióticos en la construcción de una célula germinal y una ZDP-C. Esto afirma el valor heurístico de la unidad de opuestos desde un enfoque dialéctico, para la construcción de transformaciones colectivas orientadas hacia la inclusión.

Acerca de semiosis y actividad objetivada: puentes para dos riveras de un mismo valle

A lo largo de este trabajo he propuesto que la noción de unidad de opuestos tiene un potente valor heurístico para comprender y favorecer procesos de inclusión en instituciones de educación superior. También he planteado que la PCS y la TAHC comparten principios fundamentales en torno al desarrollo humano. Dentro de ellos se encuentra la tríada persona-mediación-mundo, la temporalidad e historicidad de la experiencia humana, la orientación al futuro, y el poder movilizador de las tensiones y contradicciones de los sistemas individuales o colectivos. Respecto a esto último, ambas perspectivas superan visiones dualistas del desarrollo al incluir una terceridad en las dinámicas de opuestos. Sin embargo, es en este punto, donde están sus diferencias.

Desde la PCS, esa terceridad, se encuentra en el borde como elemento estructural de la unidad triádica de opuestos. Es allí donde confluye la tensión entre un fenómeno y su opuesto. Marsico & Tateo (2017) han propuesto el concepto *tensegridad* para referir a la tensión que aporta integridad a los sistemas, enfatizando que – al contrario de enfoques basados en el equilibrio – los sistemas psicológicos y sociales viven orquestando permanente las tensiones que experimentan. En cambio, desde la TAHC, se plantea que la terceridad en la unidad de opuestos, se encuentra en las soluciones creativas con las cuales resolvemos las tensiones que experimentamos. Desde esta perspectiva, también se rechaza la idea del equilibrio, ya que se plantea que una vez resuelta una contradicción sistémica, emergerá otra. Sin embargo, de acuerdo a las propias definiciones de cada uno de estos sistemas teóricos tensegridad y dialéctica, no son lo mismo ni operan de la misma manera.

Esta diferenciación me lleva a preguntarme ¿hasta qué punto son compatibles ambas teorías? ¿es la tensegridad complementaria o excluyente de la dialéctica? Responder estas preguntas, requerirá un examen profundo de los supuestos ontológicos y epistemológicos de ambos enfoques, así como de la evolución de sus raíces filosóficas. Considero que esas respuestas, exceden los alcances de esta tesis – al menos por el momento. Sin embargo, estas preguntas reverberan en mi mente al pensar, precisamente, en el valor heurístico de la unidad de opuestos.

En este trabajo de tesis, la unidad de opuestos desde la PCS organizó la construcción de información acerca de los significados de inclusión y sus regulaciones en la institución. Y esos resultados fueron un importante punto de inicio para el LC. A su vez, la comprensión de la oposición no-asistencialismo, no-capacitismo, no-paternalismo como un momento de indefinición propicio para la emergencia de novedad, fue gravitante en el manejo de la incertidumbre durante el LC y en el posterior análisis del principio de ascendencia de lo abstracto a lo concreto. Junto con ello, propuse que además de las dimensiones de expansión propuestas por Engeström (1987/2015), existió una expansión semiótica que favoreció la emergencia de una célula germinal al transitar desde una separación excluyente, hacia una separación inclusiva (Valsiner, 2014). Por otra parte, los principios de doble estimulación y ascendencia de lo abstracto a lo concreto, que guían la construcción de herramientas favorecedoras de transformación,

generan también condiciones para la expresión de mecanismos semióticos que participan en dichos principios. Entonces, me pregunto ¿hasta qué punto el valor heurístico de un constructo teórico -por ejemplo, unidad de opuestos – puede aportar a la coherencia, complementariedad o rigor de los sistemas teóricos que lo sustentan? Dejaré estas preguntas para futuras investigaciones.

Acerca de la inclusión como proceso

Si bien la noción de proceso es un aspecto central en todo este trabajo, quisiera relevar aquí el hecho de que en este contexto particular en que se desarrolló esta investigación, esa noción de proceso formaba parte del conjunto de significados de los participantes que asistieron y los que no asistieron al laboratorio de cambio. Esto me parece muy relevante, ya que muchas veces la inclusión es asociada a una especie de estándar o de criterio referido al número de estudiantes considerados minorías, que participan en la educación regular. Sin embargo, como he planteado anteriormente, el enfoque de inclusión acuñado por Ainscow y sus colegas, enfatiza en el proceso de transformación más que en las características del estudiantado. Quizás, esta comprensión procesual de la inclusión en la institución es precisamente lo que la ha llevado realizar un conjunto de iniciativas para favorecer el acceso y la participación de ciertos grupos que consideran prioritarios; y contribuye además, a que existan interrogaciones internas sobre el sentido de sus acciones, a que exista disposición a mirar las tensiones que experimentan las personas dentro de la institución con el motivo de continuar este proceso de una manera más coherente con sus sistemas de significados.

Fortalezas, debilidades y posibles futuras direcciones

A partir de todo lo expuesto anteriormente, considero que el presente trabajo tiene la fortaleza de ofrecer un marco de referencia teórico robusto para comprender el desarrollo histórico de la inclusión como fenómeno emergente en campo educativo. La inclusión surge como un intento de dar respuesta a las inequidades estructurales que existen en los sistemas educativos y que se traducen en condiciones de exclusión, que afectan especialmente a grupos históricamente marginados. Pero más allá de quiénes son esos sujetos o grupos, la inclusión pone el foco en las transformaciones necesarias para favorecer la participación de todos y todas. Sin embargo, carece de un marco teórico propio que explique, cómo es que se producen esas transformaciones en contextos particulares. Este trabajo aporta una comprensión teórica basada en una perspectiva histórica-cultural del desarrollo, que permite aproximarse a cómo es que emerge este fenómeno y cómo son los procesos dinámicos que movilizan sus transformaciones. Además, se presenta una herramienta metodológica que puede resultar útil para apoyar las transformaciones y, a la vez, investigar sobre ellas respetando su carácter situado.

Junto con ello, en esta tesis se desplegó una estrategia metodológica y analítica que permitió observar un proceso de aprendizaje en curso, que podría servir de orientación para

otros trabajos que tengan por propósito explicar o explorar el fenómeno en diversos contextos de producción.

Por otra parte, considero que hay aspectos que podrían ser mejorados en futuras investigaciones. Por ejemplo, el análisis de acciones de aprendizaje expansivo que fue codificado por dos investigadoras, podría analizarse en el futuro en función de la consistencia interjueces y así aportar análisis más precisos sobre el sistema de codificación. Asimismo, el análisis de manifestaciones discursivas de contradicciones, podría también ser realizado con doble check. Por temas de recursos, en este caso no fue posible de realizar.

Asimismo, una posible debilidad del presente trabajo, es que el LC fue realizado solamente en un sistema de actividad dentro de la institución. Posiblemente, si esta herramienta fuera utilizada con otros sistemas, se podría obtener una comprensión mucho más acaba de cómo son procesos de inclusión en distintos niveles y desde distintos actores o actoras del sistema educativo.

Finalmente, a partir de los análisis realizados surgen algunas preguntas o asuntos que podrían ser tomadas como hipótesis de trabajo en investigaciones futuras. Dentro de ellas, podría explorarse con mayor precisión las relaciones entre acciones de aprendizaje expansivo y manifestaciones discursivas de contradicciones, especialmente las relaciones entre modelamiento y la expresión de dilemas. Asimismo, podrían explorarse las complementariedades entre la formación de signos y la formación de nuevos conceptos. En particular, el principio de lo abstracto a lo concreto sugiere posibles relaciones con los procesos de esquematización y pleromatización que propone Valsiner (2014), en su modelo de organización jerárquica de signos.

Asimismo, sería interesante extender esta investigación en otros contextos institucionales, con el fin de poder comprender quizás aspectos comunes y diferenciales que le dan forma al sistema de educación superior.

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. & Howes, A. (2006). Leading developments in practice: barriers and possibilities. In M. Ainscow & M. West (Eds). *Improving Urban Schools: Leadership and Collaboration* (pp.35-45). Open University Press.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Andrews, D., Walton, E., & Osman, R. (2019). *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1620880>
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa* (Vol. 3). Ediciones Morata.
- Artiles, A. (2003). Probing Inclusive Education in the Global South: A Critical Cultural Historical Standpoint. <https://publicscholarship.stanford.edu/news/probing-inclusive-education-global-south-critical-cultural-historical-standpoint>
- Artiles, A. J. (1998). The dilemma of difference: Enriching the disproportionality discourse with theory and context. *The Journal of Special Education*, 32(1), 32-36. <https://doi.org/10.1177/002246699803200105>
- Artiles, A. J., Dorn, S., & Bal, A. (2016). Objects of protection, enduring nodes of difference: Disability intersections with “other” differences, 1916 to 2016. *Review of Research in Education*, 40(1), 777-820. <https://doi.org/10.3102/0091732X16680606>
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R., & Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena [The Chilean education enterprise]. *Educação & Sociedade*, 32(115), 305–322. <http://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200004>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy [Equity and social inclusion: one of the challenges of education and school today]. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva [Guide for inclusive education]. *Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*, 1.
- Booth, T., & Ainscow, M. (Eds.). (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. Psychology Press.
- Bover, A. (2013). Herramientas de reflexividad y posicionalidad para promover la coherencia teórico-metodológica al inicio de una investigación cualitativa. *Enfermería clínica*, 23(1), 33-37. <http://dx.doi.org/10.1016/j.enfcli.2012.11.007>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006): Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063o>
- Brunner, J. (2015). Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: un estado del arte. En A. Bernasconi (Ed). *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis*. CEPPE-Ediciones UC.

- Chan de Ávila, J., Peter, S. & Zapata, M. (2013). Inclusión social y equidad en las instituciones de educación superior en América Latina. *ISEES: Inclusión social y equidad en la Educación Superior*, (13), 129-149.
- Creswell, J. (2003). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Dyson, A. (2010). Cambios en la perspectiva sobre la educación especial desde un enfoque inglés [Changes in perspective regarding special education from an English approach]. *Revista de educación inclusiva*, 3(1), 69-96.
- Dyson, A., & Millward, A. (2001). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. Sage.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa: de nuevo “Voz y Quebranto” [Educational inclusion and exclusion: again “Voz y Quebranto”]. *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*.
- Echeita, G., & Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones [Inclusive education or education without exclusions]. *Revista de educación*, 327, 31-48.
- Emerson, R., Fretz, R. & Shaw, L. (2007). Participant Observation and Fieldnotes. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Eds.) *Handbook of ethnography*, 352-368. SAGE Publications.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2016). Expansive learning on the move: insights from ongoing research / El aprendizaje expansivo en movimiento: aportaciones de la investigación en curso. *Infancia y Aprendizaje*, 39:3, 401-435. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1189119>
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2020). From mediated actions to heterogenous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture, and Activity*, 28(1), 4-23. <http://dx.doi.org/10.1080/10749039.2020.1806328>
- Engeström, Y. (1987/2015). *Learning by expanding*. Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. In Y. Engeström, R. Miettinen & R. Punamaki (Eds). *Perspectives on activity theory* (pp. 377-404). Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2009). The future of activity theory: a rough draft. In A. Sannino, H. Daniels & K. Gutiérrez (Eds.). *Learning and Expanding with Activity Theory*. Cambridge University Press.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational research review*, 5(1), 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework. *Journal of organizational change management*. <https://doi.org/10.1108/09534811111132758>.

- Espinoza, O. & González, L.E. (2015). Equidad en el sistema de educación superior de Chile: acceso, permanencia, desempeño y resultados. En A. Bernasconi (Ed). *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis*. CEPPE-Ediciones UC.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa* (Vol. 1). Ediciones Morata.
- Fossa, P. (2018). Microgénesis y la Psicología de la Totalidad (Ganzheitspsychologie): Un retorno al estudio de la diferenciación y el desarrollo. *Summa Psicológica UST*, 15(1), 90-97. <https://doi.org/10.18774/0719-448x.2018.15.364>
- Freire, P. (1970/2021). *Pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno.
- Gedda-Muñoz, R., & Carrasco-Bahamonde, J. (2023). Inclusión y acceso en universidades chilenas: El caso de la Política de Gratuidad. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 35(1), 365-395. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i1.630>
- Gilmore, G. (2012). What's so inclusive about an inclusion room? Staff perspectives on student participation, diversity, and equality in an English secondary school. *British journal of special education*, 39(1), 39-48. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2012.00534.x>
- González, M., Muñoz, Z., Ampuero, N., Loncomilla, L., Núñez, A., Poblete, A., Minte, A., Álvarez, E., Riveros, M.L. & Mamani, A. (2018). Estado del arte de la inclusión en educación superior en las universidades del grupo operativo CINDA. En CINDA-GOP (eds). *Educación superior inclusiva*. CINDA.
- Herbst, D. (1976). *Alternatives to hierarchies*. Leiden, The Netherlands: Martinus Nijhoff
- Lapierre, M., Ugueño, A., Solar, F., Krause, A., Luna, L., Rilling, C., Fleet, A., Donoso, E., & García, G. (2018). Enfoques y tendencias actuales en educación superior inclusiva. En CINDA-GOP (eds). *Educación superior inclusiva*. CINDA.
- Leontiev, A. (1978/1984). *Actividad, conciencia y personalidad* [Activity, consciousness and personality]. El sudamericano. <https://elsudamericano.files.wordpress.com/2019/10/180.leontiev-web2.pdf>
- Ligueño, S., Palacios, D., & Sandoval, J. S. (2018). Discursos de la vulnerabilidad bajo el gerenciamiento educativo: análisis Ley de subvención escolar preferencial chilena [Discourses of vulnerability under educational management: an analysis of the Chilean preferential school subsidy Law] *Revista de Investigación Psicológica*, (19), 207-222. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2223-30322018000100014&script=sci_arttext
- Marsico, G., & Tateo, L. (2017). Borders, tensegrity and development in dialogue. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 51(4), 536-556. <https://doi.org/10.1007/s12124-017-9398-2>.
- Marsico, G., & Varzi, A. C. (2016). Psychological and social borders: Regulating relationships. In *Psychology as the science of human being* (pp. 327-335). Springer, Cham.
- McLaughlin, M. & Jordan, A. (2005). Push and pull: forces that are shaping inclusion in the United States and Canada. In D. Mitchell (Ed). *Contextualizing Inclusive Education. Evaluating Old and New International Perspectives* (pp. 89-113). Routledge.

- Molina, M.E., del Río, M.T. & Tapia-Villanueva, L. (2015). El diálogo en la psicoterapia: Protocolo para un análisis de micro-proceso. *Revista Argentina de Clínica Psicológica* 26,121–132.
- Murphy, E. & Dingwal, R. (2007). The Ethics of Ethnography. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Eds.) *Handbook of ethnography*, 339-351. SAGE Publications.
- Norwich, B. (1994). Differentiation: from the perspective of resolving tensions between basic social values and assumptions about individual differences. *Curriculum studies*, 2(3), 289-308. <https://doi.org/10.1080/0965975940020302>
- ONU. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Pereira, M., Hurtado, S., Sanjose, C., Espinosa, I., Guzman, W., Casals, E. & Ruescas, O.(2019). Intervenciones formativas en educación y aprendizaje en el trabajo: aplicaciones del Laboratorio de Cambio en Iberoamérica. *EDU REVIEW. International Education and Learning Review/Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 7(2), 83-96. <http://journals.epistemopolis.org/index.php/educacion>
- Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J., & Pascual, J. (2013). Subvención escolar preferencial (SEP) en Chile: un intento para equilibrar la macro y la micro política escolar [Preferential school subsidy (SEP) in Chile: an attempt to balance macro and micro school policy]. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art8.pdf>
- Sandoval, E. & Lama, M. (2017). Impacto de la Ley SEP en las escuelas: Una mirada crítica y local en torno al rol de los psicólogos de la educación [Impact of the SEP Law on schools: A critical and local view of the role of educational psychologists]. *Paideia*, (61), 57-81. <http://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/707>
- Sannino, A. (2011). Activity theory as an activist and interventionist theory. *Theory & Psychology*, 21(5), 571-597. <https://doi.org/10.1177/0959354311417485>
- Sannino, A. (2015). The principle of double stimulation: A path to volitional action. *Learning, culture and social interaction*, 6, 1-15. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.01.001>
- Sannino, A., & Engeström, Y. (2017). Co-generation of societally impactful knowledge in Change Laboratories. *Management Learning*, 48(1), 80-96. <https://doi.org/10.1177/1350507616671285>.
- Sannino, A., & Engeström, Y. (2018). Cultural-historical activity theory: founding insights and new challenges. *Cultural-historical psychology*. <https://doi.org/10.17759/chp.2018140305>
- Sannino, A., Engeström, Y., & Lemos, M. (2016). Formative interventions for expansive learning and transformative agency. *Journal of the Learning Sciences*, 25(4), 599-633. <http://dx.doi.org/10.1080/10508406.2016.1204547>.
- SIES. (2023). *Informe 2023 matrícula en educación superior*. Subsecretaría Educación Superior MINEDUC. Extraído de:<https://educacionsuperior.mineduc.cl/2023/07/11/informe-de-matricula-2023-la-matricula-en-educacion-superior-crecio-3-en-2023-y-suma-casi-140-mil-estudiantes-de-pueblos-originarios/>

- Sisto, V. (2019). Inclusión "a la Chilena": La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas [Inclusion "a la Chilena": School inclusion in a context of advanced neoliberal policies]. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 23-23. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3044>
- Slee, R. & Allan, J. (2001). Excluding the included: a reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11 (2), 173-192. <https://doi.org/10.1080/09620210100200073>
- Slee, R. (2014). Discourses of inclusion and exclusion: Drawing wider margins. *Power and education*, 6(1), 7-17. <https://doi.org/10.2304/power.2014.6.1.7>
- Tateo, L. (2016). Toward a cogenetic cultural psychology. *Culture & Psychology*, 22(3), 433-447. <https://doi.org/10.1177/1354067X16645297>
- Tateo, L., & Marsico, G. (2021). Signs as borders and borders as signs. *Theory & Psychology*. (pp. 1–21). <https://doi.org/10.1177/0959354320964865>
- UNESCO (2005): *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO Disponible en:<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje* [World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs]. Nueva York: Ediciones UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación* [World Forum on Education] Dakar, Senegal del 26 al 28 de Abril de 2000. París: Ediciones UNESCO.
- UNESCO. (2015). Objetivos de desarrollo sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- UNESCO. (2019). *¿Van los países por el buen camino para alcanzar el ODS 4?* [Are countries on the right track to achieve SDG 4?]http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/meeting-commitments-are-countries-on-track-achieve-sdg4-sp_0.pdf
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & Ríos, D. D. L. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of education Policy*, 29(2), 217-241. <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- Valsiner, J. (2014). *An invitation to cultural psychology*. Sage.
- Valsiner, J. (2017). *From methodology to methods in human psychology* (pp. 1-92). Cham: Springer International Publishing.
- Virkkunen, J. & Sh. Newnham (2013). *The change laboratory: A tool for collaborative development of work and education*. Springer Science & Business Media.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press.

- Waitoller, F., & Super, G. (2017). School choice or the politics of desperation? Black and Latinx parents of students with dis/abilities selecting charter schools in Chicago. *Education Policy Analysis Archives*, 25(55). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2636>
- Waitoller, F., Beasley, L., Gorham, A., & Kang, V. (2019). Hacia una educación inclusiva interseccional: El caso de los estudiantes afroamericanos y latinos con discapacidades en Chicago [Towards an Inclusive Intersectional Education: The Case of African American and Latino Students with Disabilities in Chicago]. *PUBLICACIONES*, 49(3), 37-55. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11403>

ANEXOS

Anexo 1. Registro de cambio en la redacción de objetivos y preguntas.

Preguntas y objetivos generales

Original	Reformulado
Pregunta general ¿Cómo se desarrolla inclusión en las instituciones de educación superior en Chile?	--
Objetivo general Comprender y analizar el desarrollo de inclusión en una IES en Chile	Explicar procesos de transformación colectiva orientados hacia la inclusión en una institución de educación superior en Chile.
Razones: Más que comprender y analizar, lo que pretendo es explicar el fenómeno desde un marco de referencia histórico-cultural y comprendiendo la inclusión como proceso un transformativo siguiendo el enfoque de Ainscow.	

Cambio de objetivos específicos.

Objetivo 1	Objetivo reformulado	Preguntas original	Preguntas reformuladas
Caracterizar el fenómeno de inclusión y sus posibilidades de desarrollo al interior de una institución de educación superior en Chile	Analizar cómo los significados en torno a la inclusión regulan experiencias y prácticas en la institución.	¿Cómo es comprendida la inclusión en las IES y cómo esa comprensión regula la experiencia de los actores educativos en torno a la inclusión? Preguntas directrices: 1. ¿Qué es inclusión para los participantes? ¿Cómo son sus bordes? 2. ¿Qué valores y prácticas se consideran inclusivas y no inclusivas? 3. ¿Qué tensiones relacionadas con la inclusión pueden identificarse en la institución? 4. ¿Existen expresiones de exclusión? Si las hay, ¿cómo son?	¿De qué manera los significados en torno a la inclusión dentro de la institución, regulan las experiencias y prácticas institucionales en torno a la diversidad? 1,2,y3 quedan igual, la 4 cambia queda así: ¿Existen expresiones de no-inclusión? Si las hay ¿cómo son?
Razón: Cambio de objetivos y preguntas de investigación. - Más que el fenómeno como entidad, lo que yo analicé fue el proceso de construcción de significados. La construcción de significados es un proceso semiótico, por lo tanto más que			

<p>identificar características de la inclusión como fenómeno, lo que yo hice es analizar la estructura dinámica de la inclusión como un signo, es decir, analizar el proceso de movimiento de bordes utilizando como heurístico la unidad triádica de opuestos inclusión<>no-inclusión. Las posibilidades de desarrollo, son interpretaciones a partir de ese análisis.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Además, al hacer el análisis de los significados, emergió inmediatamente el tema de los artefactos institucionales, por eso se agregaría como un objetivo exploratorio. <p>Cambio de pregunta directriz N°4.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El opuesto de la inclusión es la no-inclusión, no necesariamente la exclusión.
<p>Fundamento teórico: Inclusión como signo, Inclusión como proceso de <i>bordering</i>, Relación persona institución mediada por artefactos</p>
<p>Análisis: análisis temático con el procedimiento de Braun & Clarke (2006).</p>
<p>Resultado</p> <p>Descripción de la estructura dinámica del complejo de significados inclusión<>no inclusión</p> <p>Modelo de relación persona institución mediado por artefactos en la zona de bordes</p>

Objetivo 2	Objetivo reformulado 2	Preguntas originales	Preguntas reformuladas
<p>Analizar dinámicas colectivas en curso que movilizan transformaciones orientadas hacia la inclusión al interior de una institución de educación superior en Chile</p>	<p>Describir un proceso de transformación colectiva orientado hacia la inclusión en una institución de educación superior en Chile.</p>	<p>Cómo son las dinámicas colectivas en curso que movilizan procesos de inclusión en instituciones de educación superior? ¿Qué transformaciones emergen de esta dinámica?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo se construye y reconstruye históricamente la inclusión en la institución? 2. ¿Cómo se orientan los participantes hacia la inclusión? 3. ¿Cómo se manifiestan las contradicciones internas de la inclusión y cómo evolucionan en el transcurso del LC? 4. ¿Qué acciones de aprendizaje expansivo son posibles identificar y cómo evolucionan en el transcurso del LC? 5. ¿Qué posibilidades de transformación pueden identificarse a partir del modo en que el sistema de actividad se orienta hacia la inclusión durante el LC? 	<p>¿Cómo es el proceso de aprendizaje expansivo en el curso del LC en la IPP?</p> <p>Preguntas 1,3,y4 se mantienen.</p> <p>Las pregunta 2 y 5, quedarían de la sgte. manera:</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. ¿cómo es la estructura dinámica del sistema de actividad en torno a la inclusión en el presente? 5. ¿qué dimensiones de expansión pueden identificarse en el curso del LC?
<p>Razones:</p> <p>Cambio de objetivos y preguntas de investigación</p> <ul style="list-style-type: none"> - En primer lugar, más que dinámicas colectivas, lo que yo hice fue observar un proceso de transformación. Este proceso transformativo fue abordado desde el proceso de aprendizaje 			

<p>expansivo que propone a TAHC y lo describí en función de acciones de aprendizaje expansivo y manifestaciones discursivas de contradicciones. Además, construí una narración descriptiva del proceso de aprendizaje como una forma de aportar verisimilitud.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lo transformativo está contenido en el proceso de aprendizaje expansivo, lo transformativo es la creación de una nueva forma posible de actividad futura como una forma deliberada de resolver las tensiones o disturbios de la práctica cotidiana presente en torno a la inclusión. - Y, como no es posible separar los procesos emergentes de sus contextos de producción, parece razonable acotar que el proceso de aprendizaje que yo describiré está situado en un LC. <p>Cambio en preguntas directrices:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La orientación de los participantes hacia la inclusión, es la estructura y dinámica del sistema de actividad en el presente. - Las transformaciones, se expresan en la creación deliberada e intencional de nuevos modos de actividad futura y esos cambios entre el presente y la construcción de un futuro posible que intente resolver las contradicciones presentes, se expresan en ciertas dimensiones.
<p>Fundamento teórico: Proceso de aprendizaje expansivo en torno a la inclusión, Laboratorio de Cambio</p>
<p>Análisis: Narración descriptiva (Engestrom, 1987/2015), Análisis de acciones de aprendizaje expansivo (Virkkunen & Neuhnam, 2013), Análisis de manifestaciones discursivas de contradicciones (Engeström & Sannino, 2011)</p>
<p>Resultado: Descripción del proceso de aprendizaje expansivo en el curso del LC, descripción de la evolución de acciones de aprendizaje expansivo y manifestaciones discursivas de contradicciones. Identificación de dimensiones de expansión.</p>

Objetivo 3	Objetivo reformulado 3	Preguntas originales	Preguntas reformuladas
<p>Analizar cómo las herramientas metodológicas contribuyen al desarrollo de la inclusión en una institución de educación superior en Chile</p>	<p>Explorar el rol mediador de las herramientas creadas en el curso de un proceso transformativo orientado hacia la inclusión en una institución de educación superior en Chile.</p>	<p>¿Cómo contribuye la herramienta metodológica al desarrollo de la inclusión en las instituciones de educación superior?</p> <p>1. ¿Cómo contribuyen los instrumentos creados en el LC a?</p> <ul style="list-style-type: none"> - el principio de doble estimulación y ascendencia de lo abstracto a lo concreto - el desarrollo de la agencia y la formación de nuevos conceptos o células germinales 	<p>¿Cuál es el rol de las herramientas utilizadas en el LC en el desarrollo de agencia transformativa y formación de nuevos conceptos o células germinales?</p> <p>Preguntas directrices:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo son usados los artefactos creados en y para el LC, en el principio de doble estimulación y ascendencia de lo abstracto a lo concreto? - ¿Qué condiciones favorecen los principios de doble estimulación y ascendencia de lo abstracto a lo concreto?
<p>Razón: De los objetivos y preguntas de investigación:</p>			

- En la pregunta se precisa que las herramientas son las del LC y que el proceso transformativo es analizado desde los principios y subprocesos implicados en el aprendizaje expansivo (doble estimulación y ascendencia de lo abstracto a lo concreto + agencia transformativa y desarrollo de nuevos conceptos o células germinales).

De las preguntas directrices:

- Se precisa el análisis de artefactos en los principios a la base de agencia transformativa (doble estimulación) y formación de conceptos o células germinales (y ascendencia de lo abstracto a lo concreto).
- Se agrega la pregunta por las condiciones que favorecen que esos principios operen dentro del LC.

Fundamento teórico: Micro-génesis (Fossa, 2018; Molina et al., 2015), Agencia transformativa por doble estimulación (Sannino, 2020) formación de conceptos y células germinales por ascendencia de lo abstracto a lo concreto (Engeström, 1987/2015)

Análisis: Análisis microgenético del rol de artefactos en el principio de doble estimulación y principio de ascendencia de lo abstracto a lo concreto

Resultado:

Análisis micro-genético del rol de los artefactos creados y en para el LC, en los principios de doble estimulación y principio de ascendencia de lo abstracto a lo concreto. Análisis de las condiciones en las cuales los artefactos son usados como instrumentos para la creación de una zona de desarrollo próximo colectiva (como indicador de agencia transformativa) y de emergencia de una célula germinal.

Anexo 2. Pauta de entrevistas aproximación etnográfica

Objetivo:	Caracterizar el fenómeno de la inclusión al interior de una institución de educación superior en Chile.
Consentimiento informado	Consentimiento informado entrevista individual
Identificación	Nombre: Cargo: Unidad: Años en el cargo: Principales tareas o responsabilidades del cargo:
Preguntas directrices	Objetivo: conocer cómo se vive la inclusión desde dentro, apuntando a instrumentos, reglas y organización del trabajo como mediadores del trabajo en torno a la inclusión
¿Inclusión en el trabajo diario?	Hoy en día... ¿qué es para ti la inclusión? ¿Qué lugar ocupa la inclusión dentro de tu trabajo aquí en la IPP? ¿Cómo eso se expresa en tu trabajo diario? ¿me puedes dar ejemplos? ¿Quiénes son los principales usuarios, beneficiarios, destinatarios de tu trabajo en torno a la inclusión? Qué es lo que te resulta más fluido, más llevadero en torno a este trabajo; y qué es lo más desafiante, dificultoso, entrampado, etc. ¿Ha cambiado tu trabajo en torno a la inclusión desde que estás en la institución? ¿cómo ha sido? Desde donde hacia donde... ¿Qué has aprendido respecto de la inclusión en este tiempo aquí?
¿Instrumentos, reglas y división del trabajo como mediadores?	¿Cuáles son las principales herramientas (materiales o simbólicas) que utilizas para trabajar en torno a este tema? ¿Qué pasaría si esas herramientas cambiaran? ¿Qué se puede hacer y qué no se puede hacer para mejorar los procesos de inclusión en esta institución? ¿Con qué otras personas dentro de la institución trabajas en torno a la inclusión? Cuéntame cómo se organiza el trabajo: quien define que se hace, qué es prioritario... a quien recurres en caso de necesitar ayuda... cómo es la relación con el usuario de tu trabajo, por ejemplo, existen jerarquías, como son?
¿Conceptos emergentes?	Si pudieras imaginar la institución ideal en cuanto a inclusión, como sería? describela, soñando... Hay alguna palabra que represente mejor esa idea?
Cierre	¿Te gustaría decir algo más sobre lo conversado?

Anexo 3. Planificación sesiones LC.

Nº de sesión: 1

Materiales a preparar:

- Material espejo (3 fuentes: entrevistas, documento, observaciones), principales contradicciones.
- Propuesta de reglas de convivencia on-line y presencial
- Espacio para trabajo grupal
- Tener disponible: consentimiento informado y acuerdo de confidencialidad

Propósito central de la sesión en el ciclo de aprendizaje expansivo:

Construir un clima de confianza y apropiado para la participación, presentación de los participantes, cuestionamiento

Desarrollo de la sesión (120 minutos)

min	hora	tema/actividad	material
15	12:00 a 12:15	<ul style="list-style-type: none">- consentimiento informado <p>Cada persona se presenta a sí misma, y comenta sus expectativas con el LC</p>	Las 200 mejores preguntas para romper el hielo (vantagecircle.com) lectura de normas
15	12:15 a 12:30	<ul style="list-style-type: none">- indica si le dicen de alguna forma “ej. Pili, Kata”.- al azar contesan preguntas para romper el hielo (link en chat) <p>Acuerdos de convivencia en el LC</p> <ul style="list-style-type: none">- propuesta de normas de convivencia	
6	12:30 a 12:36	<p>Material espejo: explicar cómo lo elaboramos (distintas fuentes: algunas son públicas, están en la web y otras son adaptaciones de lo recogido en el levantamiento de información), que no pretende ser exhaustivo de la experiencia IPP en inclusión, sino más bien reflejar aspectos salientes recolectados en la etapa</p>	

		de levantamiento de la información. Tampoco hay un orden cronológico.	
15	12:36 a 12:45	Reflexión individual ¿qué te provoca el video?	
10	12:45 a 12:55	Recreo	
20	12:55 a 13:15	Comentarios, comparten qué les provocó el video	
20	13:15 a 13:45	Reflexión compartida ¿cómo es la inclusión en la IPPP? escribimos algo en conjunto y creamos en conjunto una representación gráfica	
15	13:45 a 14:00	Comentarios finales y tarea	documento compartido (ppt, word o dibujo)

Tareas de los participantes:

- qué cosas de mi trabajo en torno a la inclusión, resultan de una manera que no me gusta...

Actividad común:

línea de tiempo: construyen una línea de tiempo de cómo llegó la inclusión a ser como es aquí en IPP...

escriben: hitos importantes (internos y externos) y en cada hito, a que respondió y qué posibilidadó....

Cosas que las moderadoras deban prestar atención:

Relaciones de poder

N° de sesión: 2

Materiales a preparar:

1. Material espejo: contactarse con los conflictos de motivo, salir de la zona segura.
 - Frases alusivas a disturbios o conflictos de motivo de la sesión anterior (Kata)
 - Citas que refieran a disturbios desde el levantamiento de información (Pili)
2. Planilla o formato para escribir primer y segundo estímulo
3. Tener disponible: consentimiento informado, normas de convivencia, video espejo 1, dibujo que ellos hicieron.
4. Síntesis sesión anterior minuto 1:44:20

Propósito central de la sesión en el ciclo de aprendizaje expansivo:

Construir un clima de confianza y apropiado para la participación, presentación de los participantes rotativos, acciones de cuestionamiento y análisis, especialmente profundizar en primer y segundo estímulo

Desarrollo de la sesión (120 minutos)

min	hora	tema/actividad	material
15	12:00 a 12:20	<ul style="list-style-type: none"> - consentimiento informado (participantes nuevos) - Presentación participantes nuevos (expectativas y nombre). - Acuerdos de convivencia en el LC - Síntesis (Video): todos juntos. - Enunciar que entraremos en los conflictos, en las situaciones que no nos gustan y para eso: <ol style="list-style-type: none"> 1. El dibujo, se proyecta y se lee 2. Las frases, se proyecta y se lee 3. Mencionar la tarea 	(ordenar en el drive esa info) Kata lectura de normas video de síntesis Reflejar el dibujo. hacer documento editado con sus comentarios (presentarlos como dilemas, conflictos). (Kata)
6	12:20 a 12:30	Qué cosas de mi trabajo en torno a la inclusión, resultan de una manera que no me gusta...	

20	12:30 a 12:50	<p>Material espejo: 2 grupos (2 salas)</p> <p>1 grupo estable. Escribir en un word compartido la tarea de la sesión pasada: aquellas cosas que no resultan bien y comentarlas entre ellos.. en modo lluvia de ideas..</p> <p>2 grupo rotativo. Video espejo sesión 1.</p> <p>también podrían mencionar las cosas que les gusta como resultan</p>	<p>video sesión 1 espejo.</p> <p>seleccionar de las fuentes que ya tenemos, frases sobre los nudos que nosotras hemos visto:</p>
10	12:50 a 13:00	<p>Puesta en común, disturbios (estables exponen sus disturbios; rotativos comentan y agregan en función del video)</p>	<p>- como base material de análisis 1. (bordes). (Pili)</p>
15	13:00-13:30	<p>-RECREO</p>	<p>plantilla para que los ubiquen en choque. Hacer un ejemplo. Pili. (mostrar el modelo, pero que ellos lo hagan donde quieran)</p>
30	13:15 a 13:45	<p>Poner en choque lo que no sale bien, que entra en choque con qué.... (en duplas)</p> <ul style="list-style-type: none"> - partan del que más me afecta personalmente, emocionalmente, al que menos.... <p>agrupar, categorizar... (fenomenológico, usando sus mismas palabras) recién ahí triángulo....</p> <div data-bbox="613 1520 1122 1738" data-label="Diagram"> <pre> graph TD I[Instrumentos Artefactos, signos verbales, prácticas] --> S[Sujetos] I --> O((Objeto Inclusión)) S --> O R[Reglas] --> S R --> C[Comunidad] C --> S C --> O D[División del trabajo] --> C D --> O O --> Res[Resultados] </pre> </div> <p>Si es que, alcanza el tiempo... recién la línea</p>	<p>documento compartido (ppt, word o dibujo)</p>

		del tiempo	
--	--	------------	--

Tareas de los participantes:

- dividir los elementos estructurales y que cada uno piense en ellos...
- opción 2: qué de esto es sólo IPP y qué de esto es la inclusión

Actividad común:

triángulo...

línea de tiempo: construyen una línea de tiempo de cómo llegó la inclusión a ser como es aquí en IPP...

escriben: hitos importantes (internos y externos) y en cada hito, a que respondió y qué posibilitó....

Cosas que las moderadoras deban prestar atención:

Relaciones de poder, defensas

N° de sesión: 3

Materiales a preparar:

1. Síntesis sesión anterior minuto 1:27:35
2. Material espejo
3. Tener disponible: Lluvia de ideas de disturbios, instrumentos que reflejen los disturbios aparecidos hasta acá
4. Dibujo del sistema de actividad (ppt)
5. Matriz de análisis histórico (por cada elemento del SA)

Propósito central de la sesión en el ciclo de aprendizaje expansivo:

Profundizar en disturbios, explorar conflictos de motivo que acompañan esos disturbios.

Acciones de cuestionamiento y análisis.

En análisis, el propósito es:

- Revelar las estructuras y contradicciones internas en el sistema de actividad que producen y explican las situaciones problemáticas encontradas en el trabajo diario.

Desarrollo de la sesión (120 minutos)

min	hora	tema/actividad	material
5	12:00 a 12:05	- Síntesis (Video): 1:27:35 todos juntos.	- video
5	12:05-12:10	- Hacer breve síntesis de la sesión 1 también y recordar los propósitos del LC. Mostrar el ciclo de aprendizaje expansivo.	- imagen ciclo AE
20	12:10 a 12:30	- Cerrar lluvia de idea de disturbios (participantes terminan de presentar el trabajo de la semana anterior). Entre todos. Hablamos sobre cuál es el que me afecta más	- documento lluvia de idea de disturbios
20	12:30-12:50	- Lo ordenamos en el libro de disturbios. Hablamos sobre lo que	

		<p>hay detrás de esos disturbios, qué entra en choque con qué. Y cómo nos gustaría que fuera. Los separamos por interés, el producto es colectivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - formato libro de disturbios
10	12:50 a 13:00	RECREO	
25	13:00 13:25	<ul style="list-style-type: none"> - Modelamos el SA y sus contradicciones (entre todos y que uno de ellos tome nota, para después copiar y pegar en la planilla) 	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo del SA - Reflejar de algunos disturbios, en los instrumentos - Matriz histórica (cada 2 años)
		<p>El diagrama muestra un modelo de actividad con los siguientes elementos y relaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> Instrumentos (Anefectos, signos verbales, prácticas) interactúa con Sujetos y Objeto. Sujetos interactúa con Objeto, Reglas y Comunidad. Objeto (Inclusión) interactúa con Reglas, Comunidad y División del trabajo. Reglas interactúa con Comunidad. Comunidad interactúa con División del trabajo. 	
25	13:25 a 13:50	<ul style="list-style-type: none"> - Modelamos la historia del SA, dividido en sus elementos - Cierre, resumen de la sesión. Recordar que la semana siguiente no hay LC. Nos volvemos a ver el 23 de junio. 	
10	13:50 a 14:00		

Tareas de los participantes:

- pensar en cómo me gustaría que fuera, el ideal

Actividad comodín:

Matriz de 4 puntos, ZDP... eje 1, eje 2 desde donde hacia donde en dos dimensiones.

Cosas que las moderadoras deban prestar atención:

Relaciones de poder, Involucramiento

N° de sesión: 4

Materiales a preparar:

1. Síntesis sesión anterior minuto Kata
2. Material espejo
3. Tener disponible: Lluvia de ideas de disturbios, instrumentos que reflejen los disturbios aparecidos hasta acá, El documento de trabajo Actividad laboratorio 0906
4. Dibujo del sistema de actividad (ppt)
5. Matriz de análisis histórico (por cada elemento del SA)

Propósito central de la sesión en el ciclo de aprendizaje expansivo:

Profundizar en conflictos de motivo que acompañan los principales disturbios colectivos.

Acciones análisis.

En análisis, el propósito es:

- Revelar las estructuras y contradicciones internas en el sistema de actividad que producen y explican las situaciones problemáticas encontradas en el trabajo diario.

Se expresa en:

Analizar: acción que implica la transformación mental, discursiva o práctica de la situación con el fin de encontrar causas o mecanismos explicativos.

El análisis evoca "¿por qué?" preguntas y principios explicativos.

-Análisis histórico-genético: busca explicar la situación rastreando sus orígenes y evolución

-Análisis real-empírico: busca explicar la situación construyendo una imagen de sus relaciones sistémicas internas.

Desarrollo de la sesión (120 minutos)

min	hora	tema/actividad	material
-----	------	----------------	----------

5	12:00 a 12:05	- Recuento sesión anterior.	- Kata verbalmente
5	12:05-12:10	- Recordar los propósitos del LC. Mostrar el ciclo de aprendizaje expansivo. Pili	
30	12:10 a 12:40	- Revisar documento de choques. Retomar matriz de disturbios en grupos pequeños (los mismos grupos). Explicar que estamos volviendo un poco atrás, porque revisando la sesión anterior nos dimos cuenta que faltó algo de tiempo para desarrollar ese punto. - Luego comentar en grupo - Explicar la relación entre los disturbios y el sistema de actividad. Contradicciones sistémicas vividas en forma de conflictos, dilemas. - La diferencia educación especial, integración e inclusión - interseccionalidad v/s inclusión selectiva (neoliberal)	- imagen ciclo AE - matriz de disturbios - Citas: Waitoler Artiles Engertson y Sannino
10	12:40-12:50	RECREO	
20	12:50 a 13:00	- Explicamos el triángulo y la relación con los disturbios. Explicamos c/u, pero especialmente reglas y división del trabajo.	
10	13:00 a 13:10	- Modelamos el SA, con lo que ya dijimos la semana pasada.	- Modelo del SA con sus propias palabras (documento Actividad laboratorio 0906)
20	13:10 a 13:30	- Seguimos identificando elementos estructurales del sistema de actividad Contradicciones	

20	13:30 a 13:50	<p>Tareas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - análisis de incidentes críticos - hablar de necesidad de conocer más el trabajo de la unidad de desarrollo curricular y docente, posibilidad de hacer entrevistas 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflejar de algunos disturbios, en los instrumentos - Matriz histórica (cada 2 años)
10	13:50 a 14:00	<ul style="list-style-type: none"> - Cierre: Resumen de la sesión. - - Si queda tiempo, reforzar la idea de contradicciones sistémicas (dilema de la diferencia y los modelos de respuesta a la diversidad, interseccionalidad v/s la selectividad) - Nos volvemos a ver el 30 de junio. 	<p>documento análisis incidente critico</p>

Tareas de los participantes:

- incidentes críticos
- agendar entrevistas

Actividad comodín:

- análisis histórico

N° de sesión: 5

Materiales a preparar:

1. Síntesis sesión anterior minuto Pili
2. Material espejo
 - Espejo 5 (creando ahora)
 - Ppt. con el triángulo
3. Matriz de análisis histórico (por cada elemento del SA)

Propósito central de la sesión en el ciclo de aprendizaje expansivo:

Acciones análisis histórico y crear un nuevo modelo.

Análisis: acción que implica la transformación mental, discursiva o práctica de la situación con el fin de encontrar **causas o mecanismos explicativos**. "¿por qué?"

Nos focalizaremos en el análisis histórico-genético: busca explicar la situación rastreando sus orígenes y evolución

Crear nuevo modelo y forma de la actividad:

es importante prestar atención a la naturaleza históricamente estratificada de las actividades y su transformación. Una contradicción secundaria en el sistema de actividad generalmente significa que un elemento de la actividad ya ha cambiado, lo que proporciona un posible punto de partida para diseñar el nuevo modelo. El proceso básico para encontrar un nuevo modelo es cristalizar la contradicción tan agudamente como sea posible y luego en la realidad empírica para buscar un objeto o proceso que contiene en él ambos lados de la contradicción y permite **resolver o gestionar** la contradicción.

Las expansiones del modelo, pueden ser:

- Sociales espaciales ("¿A quién más se debe incluir?"),
- Anticipatorios-temporales ("¿Qué y los próximos pasos deben ser considerados?"),
- moral-ideológico ("¿Quién es responsable y ¿quién decide?"),
- Sistémico-desarrollista (¿Cómo nos preparamos para el futuro")

Además de la definición de la contradicción a resolver, los *ejemplos disponibles, modelos, conceptos teóricos y propuestas de formas opcionales de organización de la actividad* se utilizan como instrumentos en la búsqueda de un nuevo modelo. (La sgte sesión: buscar en la literatura cómo lo hacen las instituciones de educación superior).

A menudo, la búsqueda produce varias ideas en competencia que deben compararse para identificarse sus puntos fuertes, debilidades y limitaciones de cara a la superación de las centrales contradicciones internas en el sistema de actividad.

Habitualmente, se presenta la tarea de la matriz de 4 cuadrantes y se usa, ordenando los ejemplos que se han encontrado y las sugerencias hechas en la discusión en algunos de estos cuadrante identificando fuertes y débiles. Primero, se seleccionan algunas buenas (en modo lluvia de ideas) pero contradictorias ideas para una solución y luego se trabaja la manera de resolver las contradicciones entre ellos o con el exterior.

Desarrollo de la sesión (120 minutos)

min	hora	tema/actividad	material
-----	------	----------------	----------

5	12:00 a 12:05	- Recuento sesión anterior.	- Pili verbalmente.
5	12:05-12:10	- Recordar los propósitos del LC. Mostrar el ciclo de aprendizaje expansivo. Pili	- imagen ciclo AE
30	12:10 a 12:50	- Espejo: nosotras leemos sus frases y que alguien del grupo lea las referencias teóricas. - Reflexión verbalmente: focalizar en la idea de transformación.	- espejo 5
10	12:50-13:00	RECREO	
30	13:00-13:30	- Matriz histórica: instrucciones, ponerse de acuerdo en los periodos de tiempo; ir del presente al pasado. Separarlos en grupos, desde 2 Zoom distintos para grabar las interacciones. Todos trabajan desde el mismo documento.	- Matriz histórica (cada 2 años)
25	13:30 a 13:55	- Puesta en común: ojalá, idealmente ir identificando las 2 dimensiones	
5	13:55 a 14:00	- Tarea y agendar entrevistas - Síntesis de la sesión - Recordar periodicidad de las siguientes sesiones: 14 de julio y luego retomamos el 18 de agosto.	- Documento análisis incidente critico,

			histórico.
--	--	--	------------

Tareas de los participantes:

- incidentes críticos
- agendar entrevistas

Actividad comodín:

- four field diagram

En qué debemos prestar atención

- idea de transformación y cambio, a partir de la noción de agencia individual y colectiva

N° de sesión: 6

Materiales a preparar:

1. Síntesis sesión anterior minuto **pedirla abierto (Kata ayuda memoria)**
2. Material espejo 6 (proto células germinales y nuevas actividades)
3. Matriz de análisis histórico (por cada elemento del SA) y ppt con el triángulo a la vista

Propósito central de la sesión en el ciclo de aprendizaje expansivo:

Análisis histórico y crear un nuevo modelo.

Análisis: acción que implica la transformación mental, discursiva o práctica de la situación con el fin de encontrar **causas o mecanismos explicativos**. "¿por qué?"

Nos focalizaremos en el análisis histórico-genético: busca explicar la situación rastreando sus orígenes y evolución

Especialmente los principales problemas de las 3 eras definidas.

Crear nuevo modelo y forma de la actividad:

Es importante prestar atención a la naturaleza históricamente estratificada de las actividades y su transformación. Una contradicción secundaria en el sistema de actividad generalmente

significa que un elemento de la actividad ya ha cambiado, lo que proporciona un posible punto de partida para diseñar el nuevo modelo.

Incipiente cambio del objeto: de las categorías de diferencia, la expansión del objeto parece ir hacia incluir otras categorías en la mirada. De las prácticas, abrirse a conversar con otras unidades (eso incluso es abrirse a compartir entre ellos como espacios de reflexión y con otras unidades, se ha mencionado el depto. de género; asuntos estudiantiles)

El proceso básico para encontrar un nuevo modelo es cristalizar la contradicción tan agudamente como sea posible y luego en la realidad empírica para buscar un objeto o proceso que contiene en él ambos lados de la contradicción y permite **resolver o gestionar** la contradicción.

Las expansiones del modelo, pueden ser:

- Sociales espaciales ("¿A quién más se debe incluir?"),
- Anticipatorios-temporales ("¿Qué y los próximos pasos deben ser considerados?"),
- moral-ideológico ("¿Quién es responsable? y ¿quién decide?"),
- Sistémico-desarrollista (¿Cómo nos preparamos para el futuro")

Además de la definición de la contradicción a resolver, los *ejemplos disponibles, modelos, conceptos teóricos y propuestas de formas opcionales de organización de la actividad* se utilizan como instrumentos en la búsqueda de un nuevo modelo.

literatura cómo lo hacen las instituciones de educación superior.

A menudo, la búsqueda produce varias ideas en competencia que deben compararse para identificarse sus puntos fuertes, debilidades y limitaciones de cara a la superación de las centrales contradicciones internas en el sistema de actividad.

Habitualmente, se presenta la tarea de la matriz de 4 cuadrantes y se usa, ordenando los ejemplos que se han encontrado y las sugerencias hechas en la discusión en algunos de estos cuadrante identificando fuertes y débiles. Primero, se seleccionan algunas buenas ideas (en modo lluvia de ideas) pero contradictorias ideas para una solución y luego se se trabaja la manera de resolver las contradicciones entre ellos o con el exterior.

Desarrollo de la sesión (120 minutos)

min	hora	tema/actividad	material
5	12:00 a 12:05	- Recuento sesión anterior: pedir que alguien lo haga y Kata ayuda	-

5	12:05-12:10	<p>memoria.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recordar los propósitos del LC y mostrar el ciclo de aprendizaje expansivo. Hablar sobre la posibilidad de hacer un par de sesiones más, la comodín + otra, y la posibilidad de hacer alguna sesión presencial 	<ul style="list-style-type: none"> - imagen ciclo AE <p>-Apuntes memoria sesión anterior</p>
30	12:10 a 12:50	<ul style="list-style-type: none"> - Mirar la matriz histórica, completar la parte de abajo: problema central, poniendo énfasis en instrumentos, reglas, división del trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> - -
10	12:50-13:00	<p>RECREO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Matriz histórica
30	13:00-13:30	<ul style="list-style-type: none"> - Definir 2 ejes del trabajo: para hacer la matriz de 4 cuadrantes desde dónde hacia dónde en 2 dimensiones <p>Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - desde grupos específicos hacia otros específicos - desde lo académico hacia la experiencia estudiantil - de unidades organizacionales separadas a una misma VRA 	<ul style="list-style-type: none"> - Posible* tarea incidentes críticos - - matriz 4 cuadrantes
30	13:30 a 13:55	<p>Hacer la matriz de 4 cuadrantes:</p> <p>poner como ejemplo, algunas acciones clave de la práctica actual y pasada</p>	
5	13:55 a 14:00	<ul style="list-style-type: none"> - Síntesis de la sesión: pedir - Recordar periodicidad de las 	<p>Epejo 6: ideas que ya han aparecido de ellos</p> <p>Evidencia nacional o</p>

		siguientes sesiones: 18 de agosto. 25 de agosto 1 septo comodín otra Pedir que piensen en agregar una sesión más y hacer un par de sesiones presenciales.	internacional
--	--	--	---------------

Tareas de los participantes:

Actividad comodín:

- four field diagram
- Lluvia de ideas para la ZDP, eligiendo las más extremas en cuanto a contradicción
- y comparar la práctica actual con la nueva

En qué debemos prestar atención

- en las contradicciones de segundo orden: entre elementos del SA o entre lo nuevo y lo viejo.

N° de sesión: 7

Materiales a preparar:

1. Síntesis sesión anterior minuto: está grabada de la sesión anterior (grabación)
2. Narrativa del LC hasta ahora. Pili: subtemas. Kata: complementa.
3. Material espejo 7 (síntesis con artefactos)
4. Los artefactos más importantes de cada sesión.

Propósito central de la sesión en el ciclo de aprendizaje expansivo:

Crear y examinar un nuevo modelo.

Crear nuevo modelo y forma de la actividad:

Es importante prestar atención a la naturaleza históricamente estratificada de las actividades y su transformación. Una contradicción secundaria en el sistema de actividad generalmente significa que un elemento de la actividad ya ha cambiado, lo que proporciona un posible punto de partida para diseñar el nuevo modelo.

El proceso básico para encontrar un nuevo modelo es cristalizar la contradicción tan agudamente como sea posible y luego en la realidad empírica para buscar un objeto o proceso que contiene en él ambos lados de la contradicción y permite **resolver o gestionar** la contradicción.

¿aspiraciones no- paternalistas, no-asistencialistas, no-capacitistas v/s instrumentos y prácticas centradas en el déficit?

- *ejemplos, ajustes solo para discapacidades*
- *asiganturas críticas (“profesor crítico”)*

No necesariamente deberían dejar de mirar las ayudas o los apoyos; pero sí, comunicar que hay múltiples diversidades.

No está clara esa diversidad.

Las expansiones del modelo, pueden ser:

- Sociales espaciales (“¿A quién más se debe incluir?”),
- Anticipatorios-temporales (“¿Qué y los próximos pasos deben ser considerados?”),
- moral-ideológico (“¿Quién es responsable? y ¿quién decide?”),
- Sistémico-desarrollista (¿Cómo nos preparamos para el futuro”)

Además de la definición de la contradicción a resolver, los *ejemplos disponibles, modelos, conceptos teóricos y propuestas de formas opcionales de organización de la actividad* se utilizan como instrumentos en la búsqueda de un nuevo modelo.

literatura cómo lo hacen las instituciones de educación superior.

A menudo, la búsqueda produce varias ideas en competencia que deben compararse para identificarsus puntos fuertes, debilidades y limitaciones de cara a la superación de las centrales contradicciones internas en el sistema de actividad.

Habitualmente, se presenta la tarea de la matriz de 4 cuadrantes y se usa, ordenando los ejemplos que se han encontrado y las sugerencias hechas en la discusión en algunos de estos cuadrante identidicando fuertes y débiles. Primero, se seleccionan algunas buenas ideas (en

modo lluvia de ideas) pero contradictorias ideas para una solución y luego se se trabaja la manera de resolver las contradicciones entre ellos o con el exterior.

Examinar y testear el nuevo modelo:

Experimentos mentales sobre posibles cambios en el sistema de actividad. La acción de examinar se centra en la viabilidad del nuevo modelo y en anticipar los asuntos que pueden apoyar el cambio, así como los obstáculos que podrían encontrarse en su ejecución. Habitualmente la creación de un nuevo modelo y su examen, se retroalimentan conjuntamente hasta llegar a una forma aceptable de nueva actividad.

Desarrollo de la sesión (120 minutos)

min	hora	tema/actividad	material
5	12:00 a 12:05	- Recuento sesión anterior: recuento (1:44:00)	- Video sesión 6.
5	12:05-12:10	- Volver a conectar. Cada quien, de forma individual, reflexiona en base a 3 preguntas: ¿cómo ha sido este mes? ¿qué lugar han tenido los procesos de inclusión en este tiempo? ¿qué puedo decir hoy del proceso vivido en el LC?	- preguntas escritas en alguna parte (ppt?)
30	12:10 a 12:40	- Comparten voluntariamente sus reflexiones.	
10	12:40 a 12:50	- Breve narrativa respecto del proceso: focalizándose en las acciones de aprendizaje expansivo: cuestionar (identificar contradicciones nucleares); analizar (3 eras de la inclusión); Modelo (todas las buenas ideas que han tenido)	- Espejo sesión 7 ¿hacia donde queremos ir en los

10	12:50-13:00	RECREO	próximos 5 años?.
55	13:00-13:55	<ul style="list-style-type: none"> - Acordar matriz de 4 cuadrantes y examinar modelos. 1° definir los ejes y sus nombres extremos (juntos y recapitulando lo que dijimos la última vez, los acuerdos y desacuerdos) 2° poner ejemplos en cada cuadrante, eligiendo las más extremas en cuanto a contradicción: ejemplos con instrumentos actuales: <ul style="list-style-type: none"> - política, plan de apoyos. - MBD - Idea de la Fran Ahí mostrar la literatura que hemos revisado y su relación con. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ejemplo de matriz de 4 cuadrantes. Crear las dos dimensiones.
5	13:55 a 14:00	<ul style="list-style-type: none"> - Recuento de la sesión y acordar si haremos una más. -HABLAR DE LAS FECHAS Y SESIONES 25 de agosto (última) 1 septo comodín otra Pedir que piensen en agregar una sesión más y hacer un par de sesiones presenciales (COVID; sobre 10% de positividad, mejor que no). 	<p>Espejo 6: ideas que ya han aparecido de ellos</p> <p>Evidencia nacional o internacional</p>

Tareas de los participantes:

Actividad comodín:

- tabla comparativa, viejo modelo-nuevo modelo, diferencia (comparar la práctica actual con la nueva)

En qué debemos prestar atención

- en las contradicciones de segundo orden: entre elementos del SA o entre lo nuevo y lo viejo.
- en la ZDP... que sea realmente una expansión en alguna de las dimensiones Sociales espaciales ("¿A quién más se debe incluir?"),
Anticipatorios-temporales ("¿Qué y los próximos pasos deben ser considerados?"),
Moral-ideológico ("¿Quién es responsable? y ¿quién decide?"),
Sistémico-desarrollista (¿Cómo nos preparamos para el futuro")

Nº de sesión: 8

Materiales a preparar:

1. Síntesis sesión anterior minuto: pedirles a ellos e ir complementando

Propósito central de la sesión en el ciclo de aprendizaje expansivo:

Crear y examinar un nuevo modelo.

Crear nuevo modelo y forma de la actividad:

Es importante prestar atención a la naturaleza históricamente estratificada de las actividades y su transformación. Una contradicción secundaria en el sistema de actividad generalmente significa que un elemento de la actividad ya ha cambiado, lo que proporciona un posible punto de partida para diseñar el nuevo modelo.

El proceso básico para encontrar un nuevo modelo es cristalizar la contradicción tan agudamente como sea posible y luego en la realidad empírica para buscar un objeto o proceso que contiene en él ambos lados de la contradicción y permite **resolver o gestionar** la contradicción.

¿aspiraciones no- paternalistas, no-asistencialistas, no-capacitistas v/s instrumentos y prácticas centradas en el déficit?

- *ejemplos, ajustes solo para discapacidades*
- *asiganturas críticas (“profesor crítico”)*

No necesariamente deberían dejar de mirar las ayudas o los apoyos; pero sí, comunicar que hay múltiples diversidades.

Las expansiones del modelo, pueden ser:

- Sociales espaciales (“¿A quién más se debe incluir?”),
- Anticipatorios-temporales (“¿Qué y los próximos pasos deben ser considerados?”),
- moral-ideológico (“¿Quién es responsable? y ¿quién decide?”),
- Sistémico-desarrollista (“¿Cómo nos preparamos para el futuro?”)

Además de la definición de la contradicción a resolver, los ejemplos disponibles, modelos, conceptos teóricos y propuestas de formas opcionales de organización de la actividad se utilizan como instrumentos en la búsqueda de un nuevo modelo.

literatura cómo lo hacen las instituciones de educación superior.

A menudo, la búsqueda produce varias ideas en competencia que deben compararse para identificarsus puntos fuertes, debilidades y limitaciones de cara a la superación de las centrales contradicciones internas en el sistema de actividad.

Habitualmente, se presenta la tarea de la matriz de 4 cuadrantes y se usa, ordenando los ejemplos que se han encontrado y las sugerencias hechas en la discusión en algunos de estos cuadrante identificando fuertes y débiles. Primero, se seleccionan algunas buenas ideas (en modo lluvia de ideas) pero contradictorias ideas para una solución y luego se se trabaja la manera de resolver las contradicciones entre ellos o con el exterior.

Examinar y testear el nuevo modelo:

Experimentos mentales sobre posibles cambios en el sistema de actividad. La acción de examinar se centra en la viabilidad del nuevo modelo y en anticipar los asuntos que pueden apoyar el cambio, así como los obstáculos que podrían encontrarse en su ejecución. Habitualmente la creación de un nuevo modelo y su examen, se retroalimentan conjuntamente hasta llegar a una forma aceptable de nueva actividad.

Desarrollo de la sesión (120 minutos)

min	hora	tema/actividad	material
5	12:00 a 12:05	- Recuento sesión anterior: pedirles a ellos e ir complementando.	- Video sesión 7.
25	12:05-12:30	- Hablar sobre el norte Eje ideación - materialización como sorpresa, no había aparecido como un disturbio o como una contradicción nuclear en el proceso de inclusión en IPP. Abrir la palabra el grupo, preguntar especialmente a quienes no hablaron mucho la sesión anterior, pedir que quizás explique nuevamente esa idea y ver cómo le llega al resto.	- preguntas escritas en alguna parte (ppt?)
20	12:30 a 12:50	- Tarea: representación gráfica de la ZDP. Comentar la propuesta que hicieron en la ppt.	- Espejo sesión 7

		<p>Hablar de nuestra propuesta que es poner la matriz en 3 D y espirararla.</p> <p>Definir la ZDP. Recordando todas las reflexiones del grupo ¿cuáles son las principales tensiones de nuestro trabajo actual y de donde vienen? ¿cómo vamos a superar esas tensiones con vistas al futuro?</p> <p>Preguntar si quieren hacerlo en grupos pequeños o en el gran grupo.</p> <p>Se ha hablado harto de lo macro: definir qué entendemos por macro, a qué nos referimos.</p>	<p>¿hacia donde queremos ir en los próximos 5 años?.</p> <p>- Ejemplo de matriz de 4 cuadrantes. Crear las dos dimensiones.</p>
10	12:50 a 13:00	Recreo	
40	13:00 a 13:40	<p>Examinar ideas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Observatorio de interseccionalidad” - Inclusión en el diagnóstico de las innovaciones curriculares. - Revisar instrumentos ¿cuáles? - Seguir reflexionando y trabajando en conjunto. - Inclusión como criterio de calidad en docencia. 	
20	13:40 a 14:00	<p>Definir tareas futuras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nos juntamos más? - al menos la del 1 de septiembre a reflexionar sobre el proceso y orientarse al futuro para consolidar estas nuevas ideas? <p>Si no:</p> <ul style="list-style-type: none"> - hacer ciertos compromisos como grupo y pensar en sesiones de seguimiento, más adelante, nov-enero, por ahí. 	<p>Espejo 6: ideas que ya han aparecido de ellos</p> <p>Evidencia nacional o internacional</p>

Tareas de los participantes:

- representación gráfica del futuro.
-

Actividad comodín:

- tabla comparativa, viejo modelo-nuevo modelo, diferencia (comparar la práctica actual con la nueva)

En qué debemos prestar atención

- Hacer preguntas cuando aparezcan las resistencias, ideas nuevas, conflictos, etc. Detenernos abriendo la pregunta al grupo.
- Foco en que el nuevo modelo contenga ambos lados de la contradicción intentando superarla o gestionarla, expandiéndose en distintas direcciones:
 - a) Sociales espaciales ("¿A quién más se debe incluir?"),
 - b) Anticipatorios-temporales ("¿Qué y los próximos pasos deben ser considerados?"),
 - c) Moral-ideológico ("¿Quién es responsable? y ¿quién decide?"),
 - d) Sistémico-desarrollista (¿Cómo nos preparamos para el futuro")
- Cerrar el proceso: definir lo que ellos harán cuando esto se acabe y en qué momento nos volveremos a encontrar para hacer seguimiento.

Anexo 4. Acuerdo de colaboración institucional (anonimizado)



CARTA DE ACUERDO INSTITUCIONAL

Yo [REDACTED], Directora de [REDACTED] de la Universidad [REDACTED], declaro estar en conocimiento del proyecto de tesis doctoral titulado “Desarrollo de Inclusión en Educación Superior desde una perspectiva cultural”, de la candidata Pilar Valenzuela Ramírez, del programa de doctorado en Ciencias del Desarrollo y Psicopatología, de la Universidad del Desarrollo. El tema está dentro de las líneas de trabajo de esta Dirección, y brindaré el apoyo necesario para que sea implementado aquí. Específicamente autorizo que se realice el Laboratorio de Cambio y que se recolecte información de acuerdo a la metodología y resguardos éticos descritos en el proyecto previamente mencionado.

A handwritten signature in blue ink that reads 'P. Valenzuela S.'.

Directora de [REDACTED]

17 de marzo de 2022

Anexo 5. Certificado de aprobación comité de ética institucional



Santiago, 5 de abril de 2022

Dra©.
Pilar Valenzuela
Doctorado en Ciencias del Desarrollo y Psicopatología
Facultad de Psicología
Presente

A través de la presente, se certifica que el proyecto de título "Desarrollo de inclusión en educación superior desde una perspectiva cultural", a su cargo y aprobado para el proceso de obtención del grado de doctor, ha sido aprobado en cuanto a las consideraciones de nuestro Comité de Ética Institucional de Investigación (CEII) corresponde:

Al investigador se le realizó las siguientes observaciones:

CONSENTIMIENTOS INFORMADOS

En todos los consentimientos corregir donde corresponda:

En el 1er párrafo:

He sido invitado/a a participar en una la investigación de título "Desarrollo de inclusión en educación superior desde una perspectiva cultural", la cual cuenta con el respaldo y financiamiento de la Facultad de Psicología de la Universidad del Desarrollo y cuya investigadora responsable es la estudiante de Doctorado PhD © Pilar Valenzuela Ramírez.

En el 3er párrafo:

Sé que mi participación se llevará a cabo de manera presencial y consistirá en participar de una entrevista individual en modo presencial, que demorará alrededor de 60 minutos. Esta entrevista no significa ningún riesgo para mí, pero si llegara a experimentar malestar atribuible a ésta, tendré acceso al Servicio de Psicología Integral de la Universidad del Desarrollo (SPI-UDD).



En general, fueron respondidas satisfactoriamente las observaciones de nuestro Comité. Además, estuvo de acuerdo con los cambios realizados, los cuales fueron a su vez corroborados por nuestro comité.

Sin otro particular, saluda cordialmente a usted,



Dr. Francisco Ceriç G
Presidente Comité de Ética Institucional de Investigación
Universidad del Desarrollo

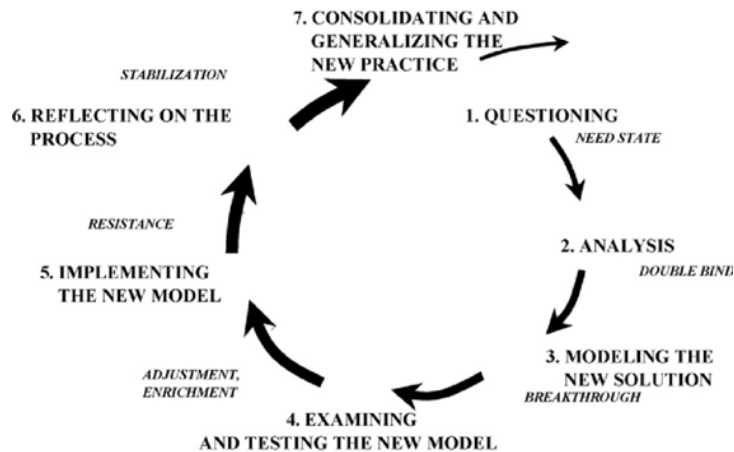


Cc: arch.

Anexo 6. Protocolo de análisis acciones de aprendizaje expansivo

Expansive learning actions

(Engeström 1999b, p. 384; Engeström, Rantavuori, & Kerosuo, 2013, pp. 85).



Sequence of learning actions in an expansive learning cycle (Engeström 1999b, p. 384).

Cuestionamiento: cuestionar, criticar o rechazar algunos aspectos de la práctica aceptada y la sabiduría existente

Analizar: acción que implica la transformación mental, discursiva o práctica de la situación con el fin de encontrar causas o mecanismos explicativos. El análisis evoca "¿por qué?" preguntas y principios explicativos.

-Análisis histórico-genético: busca explicar la situación rastreado sus orígenes y evolución

-Análisis real-empírico: busca explicar la situación construyendo una imagen de sus relaciones sistémicas internas.

Modelado: construir un modelo explícito y simplificado de la nueva idea que explique y ofrezca una solución a la situación problemática; es decir, la relación explicativa recién encontrada se convierte en algún medio públicamente observable y transmisible.

Examinar: esta es una acción de escrutar el nuevo modelo para comprender completamente su dinámica, potencialidades y limitaciones.

Implementar: es una acción de poner en uso el nuevo modelo mediante aplicaciones prácticas, enriquecimientos y extensiones conceptuales.

Reflexionar: es una acción de evaluar el proceso de aprendizaje

Consolidación: esta es una acción destinada a **construir sobre los resultados del proceso de aprendizaje hacia la estabilización.**

Acciones de resistencias:

Las acciones de Resistencia son una codificación propuesta por las investigadoras al percatar acciones de desacuerdo con las investigadoras o con otros integrantes del grupo, que parecen estar orientadas a negar, invalidar, relativizar lo que se ha dicho o mostrado durante las sesiones. Se observan principalmente en dos formas:

- Hacia las investigadoras: acciones de desacuerdo con las investigadoras, que se expresan en cuestionamientos explícitos o implícitos **a los instrumentos, las propuestas de trabajo**, etc. pero que parecen estar orientadas a evitar, retrasar o desviarse del proceso expansivo o bien, defender la práctica actual o pasada.
- Hacia el grupo: acciones de desacuerdo con el grupo, que se expresan en cuestionamientos explícitos o implícitos a los **comentarios previos o a las opiniones** de otros participantes (incluidas las investigadoras) y que parecen estar orientadas a evitar, retrasar o desviarse del proceso expansivo o bien, a defender la práctica actual o pasada.

Anexo 7. Protocolo de análisis manifestaciones discursivas de contradicciones

Dilemas: se estudian como medio para comprender los procesos de toma de decisiones, el razonamiento moral, las representaciones sociales e ideologías. Los dilemas caracterizan nuestro pensamiento y conducta cotidianos. No se refieren a los estados mentales agonizantes del decisor que se enfrenta a un dilema, a una elección difícil, sino a los aspectos de las creencias socialmente compartidas que dan lugar al pensamiento dilemático de los individuos.

Los temas contrarios del discurso "representan los materiales a través de los cuales las personas pueden argumentar y pensar sobre sus vidas" (Billig et al., 1988, p. 8). Los dilemas se crean ideológicamente y son producto de la historia, por lo que "difícilmente pueden ser universales" (Billig et al., 1988, p. 149). Un dilema es una expresión o intercambio de valoraciones incompatibles, ya sea entre personas o dentro del discurso de una sola persona. Se suele expresar en forma de coberturas y vacilaciones, como "por un lado[...] por otro lado" y "sí, pero". En el discurso, el dilema suele reproducirse en lugar de resolverse, a menudo con la ayuda de la negación o la reformulación.

Conflicto: adoptan la forma de resistencia, desacuerdo, discusión y crítica. Como lo definen De Dreu y Van de Vliert (1997, p. 1) [...] *el conflicto se produce cuando un individuo o un grupo se siente afectado negativamente por otro por otro individuo o grupo, por ejemplo, debido a una divergencia de intereses percibida o a un comportamiento incompatible.*

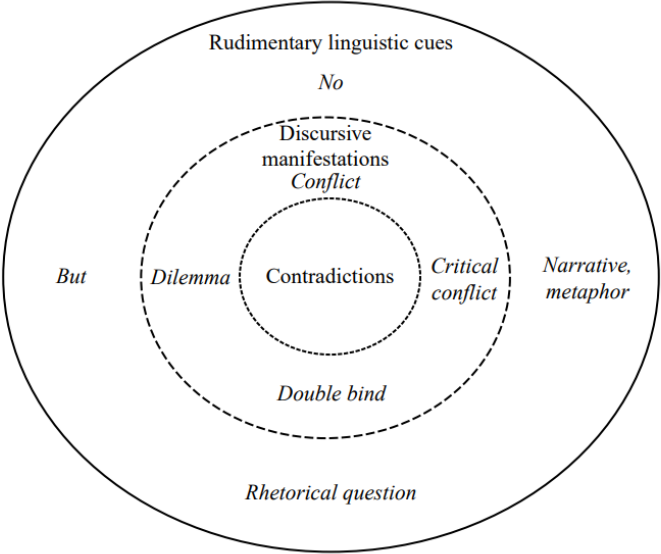
Otra definición afirma que "las personas están en conflicto cuando las acciones de una persona están interfieren, obstruyen o de algún otro modo hacen menos eficaz el comportamiento de otra persona" (Tjosvold, 1997, p. 24). En el conflicto verbal, "los participantes se oponen a los enunciados, las acciones en turnos sucesivos" (Vuchinich, 1990, p. 118). En expresiones de conflicto en el discurso son "no", "no estoy de acuerdo" y "esto no es cierto" (Grimshaw, 1990). En particular, la negación o el rechazo expresados con un "no" son un poderoso indicio potencial de conflicto (Litowitz, 1997). La resolución de conflictos suele pasar por encontrar un compromiso o someterse a la autoridad o a la mayoría. Vuchinich (1990) encontró cinco formatos de resolución de conflictos: sumisión, intervención de la tercera parte dominante, compromiso, confrontación y retirada.

Conflicto crítico: son situaciones en las que las personas se enfrentan a dudas internas que las paralizan ante motivos contradictorios irresolubles por el propio sujeto. Como señala Vasilyuk (1988, p. 199), un conflicto crítico es "una situación de imposibilidad o ininteligibilidad". En la interacción social, los conflictos críticos suelen implicar sentimientos de ser violado o culpables, a menudo silenciados (Sannino, 2008). La elaboración discursiva de los conflictos críticos implica relatos personales, cargados de emoción y moral, con estructura narrativa y con frecuencia emplean metáforas fuertes. La resolución de los conflictos críticos consiste en encontrar un nuevo sentido personal y negociar un nuevo significado de la situación inicial. Esta resolución suele adoptar la forma de una liberación o emancipación personal.

Double binds: son procesos en los que los actores se enfrentan repetidamente a alternativas apremiantes e igualmente inaceptables en su sistema de actividad, aparentemente sin salida. Esos procesos repetitivos tienden a agravarse, hasta el punto de llegar a crisis de consecuencias imprevisibles y "explosivas". En el discurso, los dobles vínculos suelen expresarse primero mediante preguntas retóricas que indican un callejón sin salida, una necesidad apremiante de hacer algo y, al mismo tiempo, una imposibilidad de acción percibida. Esta imposibilidad suele expresarse con la ayuda de preguntas retóricas desesperadas del tipo "¿Qué podemos hacer?". Un doble dilema es una situación que no puede resolver por sí solo. Por lo tanto, la elaboración discursiva de un doble dilema suele una transición del "yo" individual al "nosotros" colectivo, como "debemos", "tenemos que", cargados de un sentido de urgencia. La resolución de un doble vínculo requiere una acción práctica transformadora y colectiva que va más allá de las palabras, pero a menudo va acompañada de expresiones como "hagámoslo", "lo conseguiremos".

Manifestaciones discursivas de contradicciones

Manifestación	característica	Claves lingüísticas
Doble vínculo	Enfrentarse a alternativas apremiantes e igualmente inaceptables alternativas en un sistema de actividad. Resolución: transformación práctica (ir más allá de las palabras)	nosotros", "nos", "debemos", "tenemos que" preguntas retóricas apremiantes, expresiones de impotencia
Conflicto crítico	Enfrentarse a motivos contradictorios en interacción social, sentirse violado o culpable Resolución: encontrar un nuevo sentido personal y negociar un nuevo significado	Relatos personales, emotivos, morales. Estructura narrativa, metáforas vívidas "Ahora me doy cuenta de que [...]"
Conflicto	Discutir, criticar Resolución: llegar a un compromiso, someterse a la autoridad o a la mayoría	"no", "no estoy de acuerdo", "esto no es verdad" "sí", "esto puedo aceptarlo"
Dilema	Expresión o intercambio de evaluaciones incompatibles Resolución: negación, reformulación	"por un lado[...] por otro lado"; "sí, pero" "no quería decir eso", "en realidad quería decir"



Anexo 8. Protocolo de análisis semiótico

PROTOCOLO ANÁLISIS SEMIÓTICO DESDE UNA PERSPECTIVA MICROGENÉTICA (Basado en las investigaciones de Josephs, Valsiner y Surgan, 1999)

El análisis semiótico se focaliza en los signos que están presentes en las expresiones comunicativas (verbales o de otra índole), como componentes de un proceso temporal, que evolucionan a través de una cadena de intercambios conversacionales sean de la persona consigo misma o con un otro. A través de este análisis se enfatiza el proceso por el cual las personas logran re-significar o re-elaborar contenidos o experiencias. Es especialmente adecuado con fines exploratorios y de pesquisa de procesos.

1. El signo:

El signo puede tomar diversas formas en la experiencia del sujeto: acciones, gestos, objetos y la expresión comunicativa a través del lenguaje.

Expresión comunicativa o enunciado.

La verbalización es una expresión que conecta un hablante con un oyente, es decir demanda una respuesta (aunque este sea a un interlocutor virtual) lo que alude a la naturaleza dialógica y social del lenguaje.

2. El significado

Acción de significar.

Las personas despliegan acciones hacia crear significados a través de signos en un contexto aquí-y-ahora-orientado-al-futuro (Valsiner, 2002). Esto implica que el acto de significar es un proceso que tiene una direccionalidad, en el cual se representa algo y se prepara a un nuevo encuentro con el entorno en el futuro inmediato. Este es **el proceso de mediación semiótica**, que ocurre en el espacio intersubjetivo de la relación entre la persona y su entorno, con el cual está en permanente intercambio.

Complejos de significado:

El significado emerge en la forma de complejos, de unidades de opuestos, siendo la oposición la base de su propio cambio. Cuando surge un nuevo significado desde un amplio campo de significados posibles, es construido simultáneamente con su opuesto negativo. Así, cada significado [A] que es identificado en la verbalización de un sujeto, implica un opuesto [No-A].

Significado focalizado:

Cualquier complejo de significado o relación entre complejos que se distingue en un enunciado. (Josephs & Valsiner 1998). Complejo de significado y significado focalizado aluden al aspecto semántico del signo.

3. Herramientas semióticas

3.1. Mecanismos semióticos:

Estrategias semióticamente construidas que regulan el cambio y la mantención de significados en las relaciones dialógicas. La regulación que ejercen es sobre el aspecto semántico y expresivo, posibilitando nuevos significados por cambio de acento o valoración. Regulan las transformaciones de significados y el movimiento de auto-posicionamiento de la persona.

Circunloquio: La Real Academia de la Lengua lo define como: rodeo de palabras para dar a entender algo que hubiera podido explicarse brevemente. Los mecanismos semióticos al ser movilizados desde los objetivos personales desarrollan una forma de operar que utiliza estrategias, escamoteos, o subterfugios, teniendo consecuencias en el proceso de dar sentido a la experiencia.

Los mecanismos semióticos permiten una escalada muy rápida en distintos niveles lógicos, llevando hacia la generalización del significado o pueden operar hacia la desescalación, hacia lo más particular y local. Esta regulación se puede realizar a través de:

- **Macroorganizadores:** Son construcciones semióticas cargadas de valor en la cultura, que sitúan los temas desde una demanda basada en la moral o ética de la cultura local, restando flexibilidad y disminuyendo la generación de novedad, llevando a estabilidad y rigidez. (ej. Hay que, tengo que, yo debería).
- **Circunloquio por focalización en metas en competencia:** Se introducen metas altas para dos complejos de significado opuestos, elevando la tensión y la ambivalencia entre ambos campos. Este tipo de circunloquio permite neutralizar el macroorganizador. Este mecanismo puede apreciarse a través del término 'pero' que introduce 'una nueva voz, un nuevo complejo de significados.
- **Por preferencias personales:** Cambio de foco de significados por una fuerte preferencia. Libera al macro-organizador.
- **Por coexistencia armónica:** Diferentes dominios de creencias o complejos de significado pueden coexistir a pesar de su obvia incompatibilidad, garantizando una gran flexibilidad en el razonamiento de la persona. Neutraliza el macro-organizador.
- **Por calificadores semánticos confusos o Fuzzy qualifiers.** Se ligan a un signo o su opuesto, haciendo difuso uno o ambos polos del complejo (ej. generalmente, a veces siempre, nunca, muy, absolutamente, totalmente, quizás, como si.).
- **Circunloquio por acción directa o simbólica** Cambio en el significado focalizado a través de una acción directa (ej. Limpiar un pan para comérselo) o simbólicas (ej. darle un beso para bendecirlo).
- **Por ayudantes simbólicos.** Proverbios o trivialidades fuera de contexto auto- construidas que permiten tomar distancia del campo de construcción de significados (por ej. Así es la vida).
- **A través de desafiar el macroorganizador con otro en competencia.**
- **Por organizadores simbólicos inmunizados:** Símbolos de máximo nivel semiótico que son inmunes a cualquier evidencia contra fáctica. Por ej. La naturaleza, Dios, la Patria y conceptos de orden moral.
- **Por abstracción:** Permite tomar distancia del significado construido.

- **Recursos simbólicos temporales:** elementos culturales movilizados para recuperar el sentido de temporalidad. Esto permite que la persona se auto-posicione desde distintos momentos evolutivos generando sentimiento de continuidad de la propia vida (Zittoun, 2006). Especialmente relevantes como mecanismos de regulación de la temporalidad.

3.2. Signo promotor

Son signos específicos con alto nivel de abstracción que actúan como guías en el rango de posibilidades de variación de la construcción de significados, orientando a la persona hacia una dirección u otra de la experiencia anticipada. Los signos no son promotores de significados específicos sino de rangos. (Valsiner, 2004) Actúan como mecanismos semióticos facilitando u obstaculizando la creación de significado, permitiendo a) el circunloquio de la interpretación de un significado particular, b) bloquear la generalización de un significado particular o c) la escalada y crecimiento del significado. El meta nivel del signo promotor crea distancia afectiva de la interpretación de signos particulares de conducta.

3.3. Signo Catalizador

Son signos que actúan como mecanismos semióticos, ejerciendo un rol vinculante entre dos partes previamente separadas. Tienen una acción en el proceso microgenético dando significación a una situación y guiando la acción futura. En este sentido tienen significado terapéutico por definición, llevando a la emergencia de lo nuevo. Muchos términos generalizados que se refieren a procesos psicológicos pueden ser considerados autocatalíticos. Se diferencia del signo promotor en el sentido que puede tener una acción única en el proceso microgenético. De los catalizadores surgen los signos promotores aún cuando no todos los catalizadores llegan a serlo.

3.4. Signo de auto posicionamiento

Afirmaciones de posicionamiento o reposicionamiento (Leiman, 2001). Cada enunciado o acción puede ser analizada desde este punto de vista. La persona que trae el signo al diálogo se posiciona subjetivamente en referencia a un otro, a un significado o a un objeto.

4. Efectos sobre la construcción de significado:

4.1. Crecimiento:

Diferenciación creciente del campo A, surgen significados basados en una relación de similaridad. Las relaciones de similaridad son construidas personalmente pero al mismo tiempo no en un acto individual sino con otros. Estas son construidas basándose en clasificaciones taxonómicas, relaciones funcionales y uso de calificadores semánticos. Otra forma de crecimiento basada en la similaridad implica la construcción de signos de alto nivel que se focalizan en ciertas partes de una totalidad dada y crean pertenencia entre significados. Crecimiento lleva a una diferenciación creciente, donde A permanece como referente para el nuevo signo. Puede haber integración, oposición e incluso superación del significado, siempre que A continúe como referente aun cuando no sea mencionado.

4.2.Elaboración constructiva:

Opera en el campo de No-A, lo lleva a un estado de diferenciación y a un cambio en la naturaleza de A. A es el punto de partida para la emergencia constructiva en No-A permitiendo la emergencia del complejo B no B. Se produce una superación de A No-A, el cual es hecho parte de la nueva estructura.

4.3.Superación:

Se refiere a la aparición en el significado focalizado de un complejo de significado que reemplaza a otro. Puede darse como:

- Superación [A no-A] a través de [B y no-B] como consecuencia de una escalada de rivalidad.
- El proceso de superación puede bloquearse por crecimiento del campo de A.
- El proceso de emergencia del nuevo significado fluctúa entre superación y bloqueo de superación.
- No toda superación lleva a una emergencia de nuevo significado, puede llevar a crecimiento y no a elaboración constructiva.
- Alternativamente los complejos A y B pueden coexistir armoniosamente en una relación sin tensión.

4.4.Círculo cerrado:

La persona puede hacer *corte circuito* a la dinámica potencial de los complejos de significado hacia lo nuevo y llevar a un ciclo recurrente en que se regresa a un mismo punto.

4.5.Abandonar el campo.

Evitar entrar en una construcción de significado. Círculo cerrado y abandonar el campo pueden ser estrategias de metanivel para la regulación de las relaciones humanas (Josephs, Valsiner & Sorgan 1999).

5. Dinámicas de la génesis de significado:

5.1.Ambivalencia:

La ambivalencia implica una relación no isomórfica entre campos de significado. Esta relación puede implicar desde oposición franca a diferencias más sutiles. Una forma de apreciarla es a través de la temporalidad en que la persona se mueve desde el aquí y ahora hacia el futuro en una relación de ambivalencia (Abbey y Valsiner, 2004). La ambivalencia puede graduarse desde un estado mínimo o sutil a uno alto (*fijación* o *rigidización* de significado) en que ésta no se resuelve.

5.2.Tensión:

La cualidad dinámica del proceso de construcción de significados y su temporalidad, desafía el estado de cuasi-estabilidad de la persona, creando desequilibrio, generando movimiento y empujando hacia distintos senderos el proceso de significación (Josephs, Valsiner y Sorgan, 1999). Se aprecia en la asimetría (Marková, 2003) y ambivalencia entre complejos de significado (Abbey & Valsiner, 2004; Abbey, 2004). Estos significados siempre están asociados a distintas posiciones del sí mismo, en el diálogo con otros o consigo mismo.

5.3.Distanciamiento psicológica vs contextualización (Valsiner, 2007):

Es el resultado del posicionamiento de la persona en el proceso dialógico. que permite que pueda adoptar flexibilidad (centralidad y periferia). En el proceso de mediación semiótica, la modulación del distanciamiento se realiza a través de in-mediación e inter-mediación, fluctuando hacia y desde lo inmediato y contingente. Facilita la relación entre las partes a través de establecer posiciones y metaposiciones de la persona frente a su propia experiencia, desde distintos roles, o posiciones de otros. Formas de distanciamiento: distanciándose de una posición de sí mismo, de campos de significados, desde una posición de otro actor social o de otros internalizados; transferir demandas difíciles de tolerar momentáneamente hacia otros. Permite lidiar con las diferencias en el escenario de la negociación, en la medida en que disminuye la contextualización y la idiosincrasia. La aproximación o contextualización, permite la internalización y la integración al sí mismo de aspectos previamente ajenos. La dualidad distanciamiento/contextualización, permite la integración, articulación entre elementos y elaboración en nuevos niveles de abstracción, haciendo posible avanzar hacia estados de diferenciación.

5.4.Constraints en el proceso semiótico:

Reguladores Macro (*Macrolevel constrains*) están en las representaciones sociales y tienen un alto nivel de abstracción.

Reguladores micro (*micro level constrains*) están situados micro-genéticamente en la experiencia particular del individuo, ya sea en forma de pensamiento, sentimiento o conducta. Los recursos simbólicos como mecanismos semióticos acarrearán constrains sobre el individuo.

6. Dinámicas de la dialogicidad del sí mismo (Valsiner, 2002).

6.1. Dialogicidad tendiente a la estabilidad dinámica:

Retroalimentación mutua: Voces opuestas se alimentan una a otra e un rizo de feedback dinámico estable, sin mayor desarrollo. Relación cíclica, ambivalencia no se puede superar.

Polifonización: Escalada en una de las partes de la oposición. La ambivalencia básica se mantiene, pero se hace *difusa* por la variabilidad de las posiciones particulares. Aumenta la ambivalencia y la tensión.

6.2. Formas de dialogicidad hacia la inestabilidad:

Escalamiento mutuo: Una oposición particular lleva a una escalada de ambas partes. 'Lucha' entre las posiciones hasta un tono extremo de construcción de significado.

Neutralización: Cambio en la relación entre las partes. Forma de atenuación de la ambivalencia y la tensión.

Apropiación: Una voz domina a la otra subsumiendo su parte oposicional dentro del todo, haciendo una superación del opuesto.

Monologización del discurso. Para que sea monológico no debe haber circunloquio.

6.3. Modelo de Tríadas Dialógicas (Markova, 2000, 2003)

Todo acto de significar y conocer implica una relación dialógica entre pares, un *Ego* y un *Alter* frente a un objeto de conocimiento, *object* o una terceridad (*un mediador*). Esta es la unidad mínima de análisis en cualquier proceso generativo. No existe conocimiento fuera de la dialogicidad. Las tríadas dialógicas permiten observar la dinámica de tensión que empuja la acción de significar la que se origina en la relación de asimetría entre los participantes dialógicos. Esa asimetría puede estar presente en diferentes ámbitos de la génesis de significado: en características idiosincráticas de los participantes, aspectos semánticos o de valoración. Cada posición en el diálogo y cada nueva construcción en la tríada llega a constituirse en una posición del sí mismo (internalizada). Este modelo permite dar cuenta de la polifonización del proceso de construcción de significados. Durante un encuentro único varias relaciones Ego-Alter-Object pueden coexistir simultáneamente, competir o chocar unas con otras.

6.4. Pauta dialógica (Leiman, 2001).

Cada signo surge en un contexto social y comunicativo y en consecuencia es dirigido a un interlocutor (*addressee*).

Posicionamiento del hablante o auto posicionamiento: Es un momento de la construcción de significados que es ubicado subjetivamente en una posición o contraposición, desde un actor frente a un objeto, un significado u otro a lo cual se le asigna una contraposición.

Contraposición – posición recíproca - pauta de rol recíproca: En la acción de auto-posicionarse y contra-responder o contra-actuar en relación a otras posiciones, se construyen posiciones dialogantes que acarrear los significados.

Referencias:

- Abbey, E (2004) Circumventing Ambivalence in Identity: The importance of Latent and Overt Aspects of Symbolic Meaning. *Culture and Psychology* 10(3) pp.331-6
- Baldwin, J., (1901) *Dictionary of philosophy and psychology*. The Mac Milan Company, London.
- Hermans, H., (2002) The dialogical self as a society of mind. *Theory and Psychology* 12(2):147-160
- Josephs, I. E, Valsiner, J., & Surgan, S. E., (1999) The process of meaning construction. In J. Branstädtter and R. M. Lerner (Eds.), *Action & Self development* (pp 257-282). Thousand Oaks, Ca.: Sage.
- Josephs. I. E, & Valsiner, J., (1998) How does Autodialogue work? Miracles of Meaning Maintenance and Circumvention strategies. *Social Psychology Quarterly*, 61(1), 68-83.
- Leiman, M. (2001) Dialogical sequence analysis and the zone of proximal development as conceptual enhancements to the assimilation model: The case of Jan revisited. *Psychotherapy Research* 11(3) 311-330.
- Marková, I., (2000) Amédée or How to Get Rid of It Social Representations from a dialogical Perspective *Culture and psychology* 6(4): 419-460
- Marková, I., (2003) *Dialogicality and Social Representations. The dynamics of Mind* Cambridge University Press
- Valsiner, J., (2002) Forms of Dialogical Relations and Semiotic Autoregulation within the Self. *Theory & Psychology* 12(2): 251-265.
- Valsiner, J., (2004, July 12) *The promoter sign: Developmental transformation within the structure of dialogical self*. Symposium Developmental Aspects of Dialogical Self ISSBD, Gent.
- Valsiner, J. (2007) Semiotic fields in action: Affective guiding in the internalization/externalization process. Cap.7. En *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. New Delhi. Sage.
- Voloshinov, V., (1986) *El Marxismo y la Filosofía del lenguaje* Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Zittoun, T., (2006 Junio 1-3) *Using symbolic resources, playing with time*. Paper presented at Symposium: Past and future within dialogical self. Dialogical Self Conference, Braga.

Anexo 9. Formatos consentimiento informado.



Anexo 3. Consentimiento Informado entrevista individual

He sido invitado/a a participar de la investigación "Desarrollo de inclusión en educación superior desde una perspectiva cultural", la cual cuenta con el respaldo y financiamiento de la Facultad de Psicología de la Universidad del Desarrollo y cuya investigadora responsable es la estudiante de doctorado Pilar Valenzuela Ramírez.

Entiendo que este estudio busca comprender en profundidad cómo se desarrolla inclusión al interior de una institución de educación superior en Chile.

Sé que mi participación se llevará a cabo de manera presencial y consistirá en participar de una entrevista individual, que durará alrededor de 60 minutos. Esta entrevista no significa ningún riesgo para mí, pero si llegara a experimentar malestar atribuible a ésta, tendré acceso al Servicio de Psicología Integral de la Universidad del Desarrollo (SPI-UDD). Me han explicado que la entrevista será grabada en audio para ser analizada y que la información recogida a través de ésta será confidencial, no individualizada, y que los nombres de las y los participantes serán asociados a un pseudónimo o código genérico, esto significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados.

Estoy en conocimiento que toda la información obtenida en este estudio es confidencial, cuyo acceso está limitado al equipo de investigadores, titulares del proyecto, quienes son responsables de resguardar y manejar bajo estricto anonimato la información obtenida. Por tanto, los datos recogidos serán utilizados sin ningún tipo de información que me individualice.

Entiendo que mi participación es voluntaria y no habrá retribución por ella, que puedo solicitar las respuestas entregadas por mí, si así lo requiero, y me puedo retirar en cualquier etapa, sin tener que dar una justificación de la causa y en el momento que lo considere pertinente. De ser así, esto no tendrá consecuencia alguna y mis datos serán eliminados de los registros en el caso, por ejemplo, que ya haya participado de la entrevista.

Si tengo alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puedo comunicarme con Pilar Valenzuela Ramírez, investigadora responsable, al correo pilarvalenzuela@udd.cl y/o teléfono +56950120681, en el momento que lo estime pertinente para cualquier asunto relativo a mi participación. Además, en caso de cualquier otra consulta sobre mis derechos como participante de este estudio puedo contactarme con el Dr. Francisco Ceric, Presidente del Comité de Ética Institucional UDD, fceric@udd.cl o con la Sra. Ximena Ballivian, secretaria del Comité de Ética de la Universidad del Desarrollo al e-mail xballivian@udd.cl (Dirección de Investigación UDD). Dicha institución no tiene acceso a mis datos obtenidos del estudio.

En pleno conocimiento de esto:

Sí. Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante:

Fecha:

Firma Investigador(a) a cargo:



Universidad del Desarrollo
Universidad de Excelencia

Anexo 5. Consentimiento Informado Laboratorio de Cambio

He sido invitado/a a participar en la investigación “Desarrollo de inclusión en educación superior desde una perspectiva cultural”, la cual cuenta con el respaldo y financiamiento de la Facultad de Psicología de la Universidad del Desarrollo y cuya investigadora responsable es la estudiante de doctorado Pilar Valenzuela Ramírez.

Entiendo que este estudio busca comprender cómo se desarrolla inclusión al interior de una institución de educación superior en Chile.

Sé que mi participación se llevará a cabo de manera presencial y consistirá en participar de un Laboratorio de Cambio, que contempla entre 8 y 10 sesiones de trabajo grupal de aproximadamente 1,5 horas cada en un periodo de entre 4 a 5 meses. Esta participación no significa ningún riesgo para mí, pero si llegara a experimentar malestar atribuible a ésta, tendré acceso al Servicio de Psicología Integral de la Universidad del Desarrollo (SPI-UDD). Me han explicado que las sesiones serán video grabadas para ser analizadas y que la información recogida a través de estas sesiones será confidencial, no individualizada, y que los nombres de las y los participantes serán asociados a un pseudónimo o código genérico, esto significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados.

Estoy en conocimiento que toda la información obtenida en este estudio es confidencial, cuyo acceso está limitado al equipo de investigadores, titulares del proyecto, quienes son responsables de resguardar y manejar bajo estricto anonimato la información obtenida. Por tanto, los datos recogidos serán utilizados sin ningún tipo de información que me individualice.

Entiendo que mi participación es voluntaria y no habrá retribución por ella, que puedo solicitar las respuestas entregadas por mí, si así lo requiero, y me puedo retirar en cualquier etapa, sin tener que dar una justificación de la causa y en el momento que lo considere pertinente. De ser así, esto no tendrá consecuencia alguna y mis datos serán eliminados de los registros en el caso, por ejemplo, que ya haya participado de alguna sesión del LC.

Si tengo alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puedo comunicarme con Pilar Valenzuela Ramírez, investigadora responsable, al correo pilarvalenzuela@udd.cl, teléfono +56950120681, en el momento que lo estime pertinente para cualquier asunto relativo a mi participación. Además, en caso de cualquier otra consulta sobre mis derechos como participante de este estudio puedo contactarme con el Dr. Francisco Ceric, Presidente del Comité de Ética Institucional UDD, fceric@udd.cl o con la Sra. Ximena Ballivian, secretaria del Comité de Ética de la Universidad del Desarrollo al e-mail xballivian@udd.cl (Dirección de Investigación UDD). Dicha institución no tiene acceso a mis datos obtenidos del estudio.

En pleno conocimiento de esto:

Sí. Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante:

Fecha:

Firma Investigador(a) a cargo:



Anexo 4. Consentimiento Informado entrevista grupal

He sido invitado/a a participar en la investigación “Desarrollo de inclusión en educación superior desde una perspectiva cultural”, la cual cuenta con el respaldo y financiamiento de la Facultad de Psicología de la Universidad del Desarrollo y cuya investigadora responsable es la estudiante de doctorado Pilar Valenzuela Ramírez.

Entiendo que este estudio busca comprender en profundidad cómo se desarrolla inclusión al interior de una institución de educación superior en Chile.

Sé que mi participación se llevará a cabo de manera presencial y consistirá en participar de una entrevista grupal, que demorará alrededor de 90 minutos. Esta entrevista no significa ningún riesgo para mí, pero si llegara a experimentar malestar atribuible a ésta, tendré acceso al Servicio de Psicología Integral de la Universidad del Desarrollo (SPI-UDD). Me han explicado que la entrevista será video grabada para ser analizada y que la información recogida será confidencial, no individualizada, y que los nombres de las y los participantes serán asociados a un pseudónimo o código genérico, esto significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados.

Estoy en conocimiento que toda la información obtenida en este estudio es confidencial, cuyo acceso está limitado al equipo de investigadores, titulares del proyecto, quienes son responsables de resguardar y manejar bajo estricto anonimato la información obtenida. Por tanto, los datos recogidos serán utilizados sin ningún tipo de información que me individualice.

Entiendo que mi participación es voluntaria y no habrá retribución por ella, que puedo solicitar las respuestas entregadas por mí, si así lo requiero, y me puedo retirar en cualquier etapa, sin tener que dar una justificación de la causa y en el momento que lo considere pertinente. De ser así, esto no tendrá consecuencia alguna y mis datos serán eliminados de los registros en el caso, por ejemplo, que ya haya participado de la entrevista.

Si tengo alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puedo comunicarme con Pilar Valenzuela Ramírez, investigadora responsable, al correo pilarvalenzuela@udd.cl, teléfono +56950120681, en el momento que lo estime pertinente para cualquier asunto relativo a mi participación. Además, en caso de cualquier otra consulta sobre mis derechos como participante de este estudio puedo contactarme con el Dr. Francisco Ceric, Presidente del Comité de Ética Institucional UDD, fceric@udd.cl o con la Sra. Ximena Ballivian, secretaria del Comité de Ética de la Universidad del Desarrollo al e-mail xballivian@udd.cl (Dirección de Investigación UDD). Dicha institución no tiene acceso a mis datos obtenidos del estudio.

En pleno conocimiento de esto:

Sí. Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante:

Fecha:

Firma Investigador(a) a cargo:

Anexo 10. Compromiso de confidencialidad y no divulgación

Proyecto de Investigación:
Desarrollo de Inclusión en Educación Superior desde una perspectiva cultural

En el contexto del proyecto de investigación *Desarrollo de Inclusión en Educación Superior desde una perspectiva cultural*, del Doctorado en Ciencias del Desarrollo y Psicopatología de la Facultad de Psicología de la Universidad del Desarrollo, yo _____, Rut _____, me comprometo a:

1. No divulgar los videos grabados durante la investigación.
2. No divulgar la información de los videos.
3. No mantener copias de respaldo en ningún aparato electrónico. Estos solo podrán ser guardados en el servidor que estará a cargo del investigador responsable.
4. Mantener la confidencialidad de las personas que participan en el estudio.

Firma:

Fecha:
