

¿Por qué Fracasa la Investigación Educativa? Una Lectura desde la Teoría Histórico-Cultural

Felipe Jiménez¹

René Valdés²

¹Universidad de Las Américas (UDLA), Providencia – Chile

²Universidad Andrés Bello (UNAB), Viña del Mar – Chile

RESUMEN – ¿Por qué Fracasa la Investigación Educativa? Una Lectura desde la Teoría Histórico-Cultural. La investigación educativa debe no solo producir conocimiento y reflexión académica, sino que, además, debe contribuir a resolver los problemas que estudia. Sin embargo, las condiciones en que funcionan los equipos de investigación y el actual escenario educativo dificultan el desarrollo de investigaciones efectivas. Este ensayo comparte meta-reflexiones y aprendizajes basados en la experiencia de seis investigaciones cualitativas desde una perspectiva histórico-cultural de la actividad. Se identifican errores y desaciertos cometidos por el equipo de investigación y se presentan lecciones aprendidas. Se espera que las experiencias y reflexiones que se presentan en este trabajo puedan ser útiles para futuros trabajos de investigación.

Palabras-clave: **Investigación Educativa. Teoría Socio-Cultural de la Actividad. Migración-Escuela.**

ABSTRACT – Why does Educational Research Fail? A Reading from Historical-Cultural Theory. Educational research must not only produce knowledge and academic reflection, but also contribute to solving the problems it studies. However, the conditions in which the research teams work and the current educational scenario make it difficult to carry out effective research. This essay shares meta-reflections and learning based on the experience of six qualitative investigations from a cultural-historical perspective of the activity. Mistakes and mistakes made by the research team are identified and lessons learned are presented. It is hoped that the experiences and reflections presented in this work can be useful for future research work.

Keywords: **Educational Research. Socio-Cultural Activity Theory. Migration-School.**

Introducción

La pregunta que intentaremos responder en este trabajo es ¿por qué fracasa la investigación educativa? Si bien la pregunta remite a la investigación educativa en general, el campo reflexivo que servirá de base para responderla es la investigación educativa sobre los fenómenos migratorios en el ámbito escolar. Esto no porque los análisis y discusiones planteadas no puedan ser extrapolables a otras áreas y fenómenos educativos – pensamos que sí – sino más bien porque las evidencias empíricas que respaldan el trabajo reflexivo que exponemos nacen justamente de investigaciones desarrolladas por nuestro equipo de investigación en ese ámbito específico de interés investigativo.

Como hemos mostrado en trabajos previos (Jiménez et al., 2017; Valdés et al., 2019; Valdés et al., 2022), el interés por investigar diversas temáticas vinculadas a la diversidad cultural y a la incorporación de estudiantes y familias extranjeras a nuestro sistema educativo ha crecido de manera exponencial en los últimos 10 años y lo seguirá haciendo a corto plazo con la misma intensidad.

Algo que nos ha llamado profundamente la atención al analizar globalmente el conjunto de investigaciones educativas sobre migración y escuela (Jiménez et al., 2017; Valdés et al., 2022; Mora-Olate; Sanhueza Henríquez; Friz Carrillo, 2021) es el hecho de no incorporar como parte de los hallazgos, conclusiones y discusiones, al menos dos elementos centrales: por una parte, lo metodológico propiamente tal, vale decir, el conjunto de decisiones para la producción de datos que está a la base de los resultados obtenidos; y, por otra parte, el quehacer investigativo, vale decir, una valoración o meta-reflexión del trabajo realizado por el propio equipo de investigación. Esto es al menos preocupante, ya que permite inferir que no son elementos relevantes de poner a disposición a la comunidad científica y, por lo tanto, que no son relevantes de discutir.

Consideramos que toda acción investigativa requiere de una meta-reflexión sobre los fenómenos que estudia (Guba; Lincoln, 2002), más allá de los resultados obtenidos a corto plazo. Esto porque la investigación debe constituirse como un espacio relacional de reflexión crítica respecto a los modos de producir y reproducir orden social (Murillo; Duk, 2018; Sisto, 2008). Pensamos que, por un lado, predomina en la investigación actual una excesiva saturación de los tiempos y espacios escolares, debido a una lógica extractiva que crea una nula contribución al mejoramiento de los problemas locales que aquejan a las escuelas (Parrilla, 2021; Echeita et al., 2014). Por otro lado, en tiempos de neoliberalismo avanzado, la investigación, especialmente en el ámbito educativo, está girando hacia posiciones más instrumentales y desprovistas de consideraciones epistemológicas y políticas (Fardella, 2021; Rivas-Flores, 2021).

Un desafío central, por lo tanto, pasa a nuestro juicio por dejar de investigar en las escuelas y comenzar a realizar investigación con las escuelas, de manera de otorgar una lógica más participativa y de-

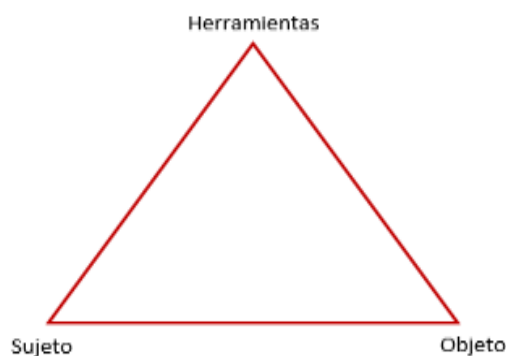
mocrática a la producción de datos. Esto implica poner a disposición de las comunidades científicas las reflexiones que provienen del quehacer investigativo. Tomamos los argumentos de Van Olphen y Ríos (2004) para señalar que las investigaciones educacionales deben planearse desde la multiplicidad y desde la cooperación. Este trabajo va en esa línea. De lo que se trata es, justamente, más que mostrar determinados resultados, explicitar ciertas decisiones tomadas por el equipo de investigación y que normalmente han sido decisiones que han llevado la investigación a enfrentar determinados eventos críticos, en el mejor de los casos, o que han llevado a que la investigación enfrente ciertos puntos muertos, en el peor de los escenarios. En ambos casos hay reflexiones, enseñanzas y aprendizajes que resultan necesarios de compartir y, de esta manera, que puedan ser considerados por otros equipos de investigación.

Si bien un análisis del propio quehacer investigativo podría hacerse desde múltiples perspectivas, este trabajo se centra como punto de partida en la teoría histórico-cultural de la actividad. Aun cuando una presentación completa de ella se escapa de las posibilidades de este trabajo, una breve contextualización de su surgimiento, desarrollo y estado actual será suficiente para generar los fundamentos de base de nuestros análisis.

La Teoría Histórico Cultural como Punto de Partida

Partamos diciendo que la teoría histórico-cultural de la actividad, que hoy en día puede ser entendida como una sucesión de cuatro generaciones (Engeström; Sannino, 2021), nace con los desarrollos de Vygotsky a principios del siglo XX, en su intento por desarrollar una psicología alternativa a la hegemónica de la época: la psicología modernista norteamericana. Uno de los principales intereses de Vygotsky (1962) era demostrar que los procesos psicológicos superiores, vale decir, la mente o la subjetividad humana, no sólo se internalizaban a través de un proceso de apropiación, sino que dicho proceso estaba culturalmente mediado. En resumidas cuentas, que la psicología no podía pensarse a espaldas de la cultura (Esteban-Guitart; Llopart, 2019). Es en este contexto que Vygotsky elabora su ya conocido triángulo mediacional (ver Figura 1) para evidenciar que la relación entre un objeto y un sujeto nunca es directa, sino que siempre interviene un artefacto mediador creado por una determinada cultura (Vygotsky, 1978). El lenguaje es el ejemplo clásico para graficar lo anteriormente dicho, ya que es un proceso psicológico que no está originalmente en el sujeto, sino que se internaliza y se hace propio por la intervención de un tercer elemento que puede ser la crianza, la escolarización, entre otros elementos o prácticas mediacionales (Vygotsky, 1979).

Figura 1 – Triángulo Mediacional de Vygotsky



Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien y como es sabido, Vygotsky fallece tempranamente; por lo tanto, son dos de sus principales colaboradores y discípulos – Luria y Leóntiev – quienes se encargan de llevar adelante el proyecto histórico-cultural de Vygotsky.

Las Cuatro Generaciones de la Teoría de la Actividad

Leóntiev fue el primero en advertir que la idea original vygotskyana era, paradójicamente, individualista por su énfasis en el sujeto, al ver sus implicaciones en el campo de la psicología del desarrollo y específicamente al someter a prueba la reciente teoría de la zona de desarrollo próximo. Ciertas inconsistencias y vacíos explicativos lo llevaron a la necesidad de expandir la teoría y llevarla un paso más allá. Esta decisión se considera un hito, ya que dio lugar a una evolución teórica que hoy conocemos como 4 generaciones de la teoría histórico-cultural de la actividad, que pasamos a revisar brevemente.

Leóntiev introduce una primera variante al proponer la idea de sistema, mostrando que la actividad no es algo de propiedad del sujeto, sino que la actividad está simultáneamente presente y distribuida en un conjunto de elementos que, por lo tanto, van más allá del sujeto. La pregunta que se formula Leóntiev por tanto es: si la actividad no es algo que se reduzca a la relación que establece un sujeto con un objeto a través de la mediación de un determinado artefacto, entonces, ¿qué otros elementos se ponen en juego? La respuesta de Leóntiev, fruto de sus experimentos en torno al razonamiento lógico en la etapa escolar, es que la actividad humana se da en el contexto de: 1) una determinada comunidad, 2) una comunidad compuesta por personas con una particular división del trabajo y, 3) una comunidad que se rige por un conjunto específico de reglas que regulan el funcionamiento de la actividad misma que origina y da sentido al sistema. Esta nueva manera de concebir la actividad como sistema se materializa en la

expansión del modelo original vigotskyano (ver Figura 2) y da origen a la *segunda generación* de la teoría histórico-cultural de la actividad.

Figura 2 – Expansión del Modelo de Vygotsky propuesto por Leóntiev



Fuente: Elaboración propia.

La nueva propuesta de Leóntiev expande sustantivamente la psicología histórico-cultural y pasa a entender el sistema de actividad como una unidad de análisis. Ya no solo es posible identificar una sola combinación de elementos como ocurría en la propuesta original de Vygotsky (sujeto-artefacto-objeto), sino que abre un abanico más amplio de combinaciones graficado con las flechas en la Figura 2. Tomemos un ejemplo para ver las implicancias posibles del tránsito entre la primera y segunda generación de la teoría.

En 1931 y con la ayuda de Vygotsky, Luria realizó un viaje de investigación para poner a prueba los principios que se habían ido formulando en este nuevo enfoque. Es lo que se denomina la expedición Uzbekistán en Asia Central. Consistió básicamente en visitar un conjunto de tribus en zonas rurales muy alejadas, y realizar con los adultos, con diferentes niveles de analfabetismo, un conjunto de ejercicios que implicaban el uso del razonamiento lógico y el pensamiento abstracto. Se les explicaba a los participantes que los libros se hacen de papel y, por otro lado, que en Japón se hace la seda. Se le pregunta entonces de qué material se harán en Japón los libros entonces. También se realizaron ejercicios que buscaban explorar específicamente la categorización, piedra angular del pensamiento lógico-matemático, y estos consistían en entregar a las personas un conjunto de tarjetas con imágenes repetidas (palas, serruchos, picotas y carretillas) y la instrucción era que las agruparan.

En el primer caso la mayoría de las personas elaboraba respuestas que estaban muy lejos de la respuesta esperada por los investigadores, quienes creían que responderían que en Japón los libros se hacen de seda y no de papel. La respuesta recurrente de los participantes aludía al hecho de no saber porque nunca habían estado en Japón. En el caso del ejercicio de categorización ocurrió algo similar, el pa-

trón recurrente de respuesta fue armar grupos que incorporaban cada uno de los elementos, y no agrupar las herramientas en categorías diferenciadas como era – culturalmente – de esperar.

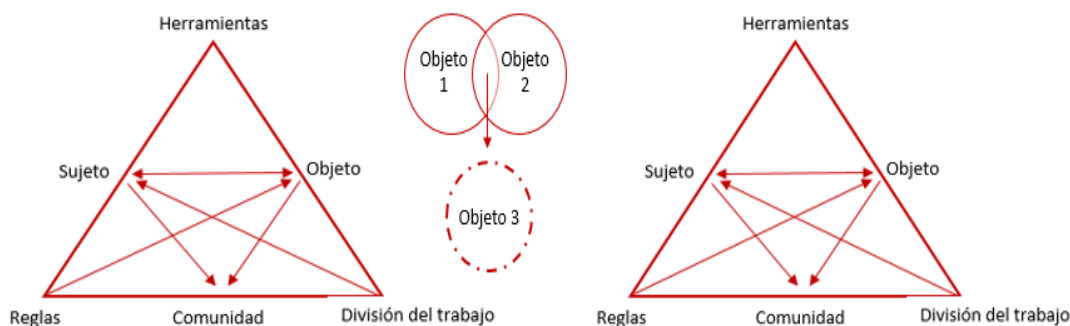
La pregunta que podríamos hacernos entonces es ¿por qué un adulto uzbeko, en vez de dar la respuesta esperada, responde que nunca ha estado en Japón?, ¿qué falla en su razonamiento? En estricto rigor no falla nada, pero, por más que busquemos una explicación desde la primera generación de la teoría, no será satisfactoria, puesto que buscar explicaciones únicamente en el sujeto (adulto uzbeko), en los artefactos mediadores implicados (instrucciones del investigador) o la relación entre ambos es insuficiente pues faltan elementos claves.

Es allí donde cobra relevancia la segunda generación de la teoría, especialmente la importancia de la comunidad de la que ese sujeto forma parte – y por oposición de las que también no forma parte –, ya que, como demostró la investigación, las tribus estudiadas tenían un razonamiento profundamente práctico, anclado a la experiencia inmediata. De hecho, uno de los principales hallazgos más globales de esta expedición investigativa fue conjeturar que el pensamiento abstracto no era universal, sino desarrollado a propósito de la participación de las personas en determinadas prácticas sociales, siendo la escolarización la más importante de ellas.

Continuando nuestro recorrido, la segunda generación de la teoría de la actividad no estaba exenta de falencias como su antecesora. Es allí donde aparece la figura de Engeström, quien propone una tercera generación de la teoría (Engeström; Glăveanu, 2012), al proponer como unidad mínima de análisis al menos dos sistemas de actividad en interacción. Dicho de otra manera, la propuesta de Engeström es que no basta con analizar la actividad sistémicamente, sino que hace falta incorporar otros sistemas de actividad que también están presentes en una determinada actividad humana. La tercera generación de la actividad surge de acuerdo al propio Engeström (2001, p. 135, traducción propia¹):

Quando la teoría de la actividad se internacionalizó, las preguntas sobre la diversidad y el diálogo entre diferentes tradiciones o perspectivas se convirtieron en desafíos cada vez más serios. Son estos desafíos los que la tercera generación de la teoría de la actividad debe enfrentar. La tercera generación de la teoría de la actividad necesita desarrollar herramientas conceptuales para entender el diálogo, las múltiples perspectivas y las redes de sistemas de actividad que interactúan.

El modelo básico es nuevamente ampliado para incluir como mínimo dos sistemas de actividad que interactúan y participan simultáneamente en una actividad compartida. Teóricamente hablando, cada sistema por separado tiene sus propios componentes y por lo mismo, un objeto entendido como resultado, meta o propósito propio. Por lo mismo, el desafío de estos dos sistemas autónomos, como vemos en la Figura 3, es la capacidad de llegar a la creación de un objeto compartido entre los sistemas participantes.

Figura 3 – Tercera Generación de la Actividad propuesto por Engeström

Fuente: Elaboración propia.

Con esta nueva versión de la teoría de la actividad, nos vamos acercando al objetivo de nuestro trabajo, no sin antes dar algunas ideas básicas de la cuarta generación desarrollada por Engeström y Sanino en los últimos 10 años.

La cuarta generación es una reformulación cualitativa de sus tres versiones precedentes y actualmente en pleno desarrollo (Erausquin; Funes, 2020) por lo que cuenta a la fecha con poca evidencia empírica. El principal cambio radica en que el foco de atención ya no es un objeto compartido por dos sistemas de actividad, objeto de carácter local, sino que el foco de atención ahora son objetos a gran escala, como, por ejemplo, la pobreza o la falta de vivienda a nivel mundial, lo que requiere la creación de coaliciones de aprendizajes expansivos que permitan dar respuesta a la complejidad de estas problemáticas mundiales (Engeström; Sanino, 2021).

Cerramos este apartado precisando los principios que resumen y caracterizan transversalmente las distintas generaciones de la teoría de la actividad. Los describiremos de manera sintética para profundizarlos en el apartado de análisis del trabajo de campo realizado.

Principios Básicos de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad

Como hemos podido ver a lo largo de este apartado, la teoría de la actividad no ha permanecido estática a lo largo del tiempo, sino por el contrario, ha ido cambiando y haciendo cada vez más compleja su unidad de análisis: de la acción mediada en la primera generación (Engeström; Engeström, 1986), pasando por la relación de diferentes sistemas de actividad (Engeström, 2001), hasta llegar a la generación de coaliciones heterogéneas (Engeström; Sannino, 2021). Ahora bien, e independiente de sus diferentes generaciones, la teoría de la actividad presenta, de acuerdo a Engeström (2001), un conjunto de principios básicos que a continuación, pasamos brevemente a revisar.

El primer principio se refiere justamente a aquello que da origen a la tercera generación de la teoría: la unidad de análisis es un sistema

de actividad en interacción con al menos otro, vale decir, dos sistemas interconectados en torno a una actividad compartida. Una adecuada comprensión de la actividad se logra cuando se consideran las acciones y particularidades de cada uno de los sistemas que están implicados en dicha actividad. El riesgo de no incorporar todos los sistemas implicados es arribar a comprensiones parciales que pueden llevar a una toma de decisiones y la realización de intervenciones erróneas.

El segundo principio, considerando la existencia de una comunidad en el sistema, es la presencia de una multiplicidad de voces. Un sistema de actividad contiene siempre múltiples puntos de vista, perspectivas, tradiciones e intereses, habitualmente cristalizados en determinados aprendizajes y en determinadas maneras de hacer las cosas por sus respectivos miembros. Por lo mismo, una adecuada comprensión de la actividad requiere considerar e incorporar esta diversidad de voces de manera de obtener una perspectiva coral de los miembros de la comunidad que está a la base del sistema.

El tercer principio es la historicidad. Los sistemas de actividad toman forma y se transforman durante largos períodos de tiempo. Sus tensiones y posibilidades de expansión y transformación sólo pueden entenderse a contra fondo de su propia historia. El ethos de un determinado sistema, su forma habitual de funcionamiento, como vimos en el principio anterior, tiene una explicación histórica que hay que necesariamente atender. Al igual que en los principios anteriores, no considerar la historia que hay detrás del funcionamiento y las acciones que realiza un sistema en el aquí y el ahora, puede llevar a la identificación distorsionada de los factores explicativos de dicho sistema.

El cuarto principio son las contradicciones como fuentes de cambio y desarrollo. Todo sistema de actividad está en constante dinamismo, a propósito de los cambios que se producen en su propia estructura: la incorporación de nuevos artefactos mediadores, el cambio en las reglas que regulan las interacciones, la incorporación y/o salida de nuevos integrantes en la comunidad, incluso el establecimiento de un nuevo objeto, meta o propósito. Todos estos cambios pueden eventualmente generar contradicciones internas. Ahora bien, las contradicciones no son lo mismo que los problemas o conflictos. Las contradicciones están históricamente acumulando tensiones estructurales dentro y entre los sistemas de actividad, y esas tensiones son no solo esperables, sino necesarias, ya que posibilitan también la implementación de los cambios necesarios para que el sistema pueda acomodarse a una nueva configuración. Las contradicciones no deben ser interpretadas por tanto como debilidades que requieren ser corregidas, sino más bien como recursos para el desarrollo y adaptación de un sistema.

Finalmente, el quinto y último principio es que los sistemas de actividad contienen dentro de su propia naturaleza, las capacidades y los recursos para enfrentar exitosamente las contradicciones, tensiones y amenazas que puedan surgir producto de su dinamismo, y que dichos recursos permitan llevar a cabo transformaciones y aprendiza-

jes expansivos de los sistemas de actividad. Los sistemas de actividad desarrollan un aprendizaje expansivo cuando es capaz de despojarse de un particular modo de hacer las cosas, de un marco cultural determinado, e ir más allá de él, logrando que el sistema expanda sus límites y dé lugar a un nuevo marco más complejo de actividad.

La Pandemia como Oportunidad de Reflexión e Introspección del Quehacer Investigativo

Como en la mayoría de los países, la pandemia y su correspondiente crisis sanitaria llevó a las autoridades a tomar la decisión de cerrar las escuelas y desarrollar un inédito y nunca antes visto proceso educativo de manera telemática. Esta decisión sin duda que tuvo fuertes repercusiones en ámbitos no educativos, siendo la investigación académica uno de ellos. Para nuestro equipo de investigación, implicó inicialmente una paralización total en la producción de datos y, más tardíamente, como la mayoría de los equipos de investigación, explorar maneras virtuales de realizar nuestro trabajo de campo. Este propósito lo pudimos cumplir mayormente a través de entrevistas y grupos focales a través de videollamadas. Ahora bien y considerando que esto permitió de manera inédita reunir personas de diferentes regiones y localidades del país que de otra manera hubiese sido prácticamente imposible, principalmente por los costos, las distancias y los tiempos implicados, como equipo de investigación, este nuevo formato nos dejaba con una sensación de boca un tanto amarga, todas veces que no nos permitía hacer lo que para nosotros siempre ha sido el elemento más significativo de la investigación educativa: la posibilidad de estar en las escuelas, la posibilidad de investigar con las escuelas.

Es debido a lo anterior que tomamos la decisión de suspender indefinidamente la investigación telemática y nos propusimos aprovechar esto como una oportunidad de desarrollar un trabajo de autorreflexión e introspección sobre diferentes aspectos de nuestro quehacer en los últimos años. Sin duda que fue una decisión muy acertada y una experiencia muy enriquecedora, ya que nos ha permitido iniciar nuevos procesos investigativos.

A la base de este proceso introspectivo se encuentra un conjunto de investigaciones de metodología cualitativa y de corte etnográfico que hemos realizado en los últimos ocho años y que pueden ser representadas por un conjunto de publicaciones (2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022). Durante el periodo 2016-2018, estudiamos los dispositivos de acogida para la inclusión de comunidades migrantes; durante el periodo 2017-2018, estudiamos las prácticas de liderazgo en escuelas inclusivas; durante el periodo 2019-2022, exploramos dispositivos lingüísticos de acogida para las comunidades no hispanohablantes; durante el periodo 2020-2022, estudiamos las prácticas de liderazgo en escuelas inclusivas y con buenos indicadores de efectividad escolar en dos regiones del país; actualmente (2023 - hasta la fecha) estamos desarrollando dos estudios: uno sobre análisis de políti-

cas migratorias y su impacto en las escuelas; y otro sobre liderazgo escolar para la inclusión en diferentes regiones del país.

Durante todos estos años, hemos trabajado activamente (y con bastante agrado y gratificación) con comunidades escolares en el intento de materializar una investigación educativa participativa con las propias escuelas. Sin embargo, lo que nos interesa compartir son los errores y los desaciertos; y con ello sus principales lecciones. Presentaremos nuestras reflexiones en el orden en que estas se fueron dando y no, por tanto, en el orden en que los principios han sido organizados originalmente por Engeström (2001).

Sobre la Historicidad de las Escuelas y el Excesivo Presentismo

Algo que ha caracterizado nuestra actitud de no solo una, sino de varias investigaciones realizadas, ha sido el presentismo caracterizado por un involuntario desinterés por conocer algunos elementos históricos de las escuelas con las que hemos trabajado y las localidades y barrios en las que están emplazadas. Si bien en la mayoría de las investigaciones que hemos desarrollado ha habido preguntas o consignas para que determinados participantes puedan aportar algunos elementos más biográficos y contextuales, lo cierto es que, en la mayoría de estas situaciones, han terminado por ser elementos más bien periféricos y en la mayoría de los casos, además, han aparecido tardíamente.

Este presentismo se ha traducido en términos simples en generar habitualmente un plan o cronograma de trabajo, luego desarrollar la aplicación de las técnicas seleccionadas para la producción de datos, generalmente entrevistas individuales, grupos de discusión y observación/participación de algunos espacios y/o actividades. Consideramos que, fruto de nuestro proceso introspectivo, esto es un profundo error etnográfico (Contreras et al., 2016). Esto principalmente porque el presentismo entraña el problema de generar retratos parciales y representaciones mitológicas de las escuelas que distorsionan la posibilidad que la investigación ofrezca una aproximación más holística de las escuelas. Si bien el desarrollo de biografías escolares de las escuelas puede pasarse al otro extremo de convertirse en un proceso obsesivo interminable, lo cierto es que, al menos, debiera intentarse hacer una composición con la mayor cantidad posible de sus elementos culturales (Díaz de Rada, 2013).

Una de las principales conclusiones de una investigación desarrollada por Engeström y su equipo en una escuela de la periferia de Helsinki en Finlandia (Engeström, 2016) fue que para comprender las problemáticas docentes, en este caso, la apatía escolar de los estudiantes migrantes y refugiados, era necesario desarrollar investigaciones cíclicas, donde la primera fase de trabajo fuese justamente una profunda inmersión etnográfica que le permitiera al equipo de investigadores rastrear – genealógicamente hablando – la apatía escolar que aquejaba a los docentes de esa escuela.

Si el presentismo entraña el problema de retratos parciales y superficiales, dichos retratos entrañan por su parte el problema de ofrecer en los casos que corresponda, soluciones o recomendaciones que están lejos de ser útiles para resolver los problemas que enfrenta la escuela en una determinada materia. Revisemos a continuación un ejemplo.

Durante el periodo 2017-2018, estudiamos las prácticas de los equipos directivos en dos escuelas con proyectos educativos inclusivos que estaban empezando a recibir a comunidades migrantes: según una encuesta previamente aplicada y validada, la primera escuela tenía una alta cultura inclusiva y la segunda escuela tenía una baja cultura inclusiva. Con esta información a la base, realizamos un conjunto de técnicas etnográficas y llegamos a la conclusión que las prácticas de liderazgo eran distintas tanto en su foco (pedagógico vs convivencia) como en la responsabilidad de su realización (director vs jefa de UTP). La primera intuición, por tanto, era que una escuela era mejor – la que tenía alta cultura inclusiva – que la otra. Sin embargo, aquí precisamos un error relevante: no le dimos suficiente importancia explicativa a la historicidad. Ambas escuelas estaban en fases y trayectorias completamente distintas (Bellei et al., 2014). Es decir, trabajaban para propósitos diferentes según las preocupaciones y las prioridades de cada institución.

Según el enfoque sociocultural de las comunidades de práctica, el contexto, la situación y la época son componentes de la práctica (Wenger, 2001) y, por lo tanto, son reveladores de la madurez y de la complejidad de las acciones escolares. Por consecuencia, no podemos solo mirar las acciones aisladas sin considerar su contexto histórico y sociocultural. La escuela que considerábamos buena se encontraba en una etapa en que buscaban desarrollar aprendizajes curriculares, teniendo a la base buenas relaciones interpersonales, con un equipo directivo estable, por lo tanto, sus acciones se orientaban desde esa línea. En el caso de la escuela que considerábamos mala, sus esfuerzos estaban puestos en la mejora de las relaciones humanas, venía de tener a tres directores en cinco años, y por lo tanto el clima escolar estaba fragmentado; en ese sentido, sus prácticas escolares estaban focalizadas en la convivencia escolar y eran, por tanto, completamente coherente con su contexto.

El problema, por tanto, es juzgar ambas escuelas desde el excesivo presentismo sin prestar atención a la historia como modeladora de las prácticas escolares. Las fases escolares condicionan sus fines y sus medios. Incluso esta consideración podría servir para cuestionar la constante modelización y estandarización del sistema escolar y entender que, ambas escuelas, desde sus propias historias, estaban haciendo lo mejor posible para sus necesidades inmediatas. Una escuela también es una época, por tanto, comprender su historia debería ser un piso mínimo antes de aventurarse con explicaciones simplistas y complacientes.

Sobre la Multiplicidad de Voces y la Preeminencia del Adultocentrismo

Un desacierto habitual de nuestras primeras investigaciones ha sido el conocer a las escuelas y las diferentes problemáticas asociadas al fenómeno migratorio, a través de las voces autorizadas de actores que gozan de posiciones privilegiadas en el organigrama escolar y que portan relatos hegemónicos respecto a las situaciones. Es así como la mayoría de nuestras investigaciones han comenzado por entrevistar y reunirnos con el director/a de las escuelas o, en algunos casos, con los equipos directivos. Ellos nos han relatado la manera en que las diferentes escuelas con las que hemos trabajado se han ido convirtiendo, algunas veces de manera lenta y en otras de manera acelerada, en espacios multiculturales. Los orientadores, los inspectores o las encargadas de la unidad técnica pedagógica nos han narrado cómo han ido cambiando las nacionalidades de los estudiantes y sus familias y cómo esto ha generado nuevos desafíos y nuevos problemas para la comunidad educativa.

Como hemos visto en la descripción de los principios, lo característico de un sistema es justamente el hecho de ser una comunidad compuesta por una diversidad de sujetos, pero que no necesariamente tienen el mismo punto de vista respecto a diversos elementos del propio sistema. La multiplicidad de voces busca por tanto que un sistema pueda tener una mirada compartida de sí misma, una identidad relativamente estable, pero ello requiere incluir no sólo las voces hegemónicas y autorizadas.

Ha sido muy habitual en la planificación de producción de datos dejar fuera actores y sus voces, siendo los estudiantes y sus familias los más tradicionalmente marginados de nuestras investigaciones. En el caso de las familias, no suelen tener tanto detalle, habitualmente presentan lagunas de información, y la mayoría de las veces son relatos complacientes con el equipo de investigación por lo que suelen asumir un rol confirmatorio de los relatos oficiales. Esto porque generalmente su disponibilidad horaria no suele calzar con el horario en que hemos visitado las escuelas, y porque en general nuestra experiencia ha sido que, comparativamente hablando, al entrevistar a madres y padres, nos queda la sensación de que sus relatos no gozan de la misma riqueza que la de las voces oficiales. En el caso de los estudiantes, ha pasado algo similar: nuestra insistencia en aplicar técnicas adultocéntricas (como entrevistas individuales y/o grupales) nos ha llevado a la conclusión precipitada de que los niños y las niñas no suelen aportar demasiado a los propósitos de la investigación.

Sin embargo, aquí hemos detectado un problema importante. No es que las familias y estudiantes tengan relatos de peor calidad o derechamente menos interesantes y atractivos a los ojos de nuestro equipo de investigación, sino que, metodológicamente hablando, no hemos tomado las decisiones correctas, no hemos utilizado las técnicas que permitan extraer toda la riqueza que contienen sus respecti-

vos saberes. Trabajar con familias y estudiantes era para nosotros, como señala Jackson (2001), una de las tantas maneras de perder tiempo en la investigación educativa. Como han reconocido otros equipos, esto claramente demuestra la necesidad más bien de actualizar y fortalecer las competencias metodológicas de los miembros de nuestro equipo (Guizardi et al., 2017). Revisemos un ejemplo.

En una escuela de la comuna de Quilicura de la de la Región Metropolitana, tuvimos la oportunidad, luego de hacer todo un trabajo de convencimiento a su director, de poder participar (y no sólo observar) los grupos interactivos que se desarrollaban como parte del proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Que algunos de nuestros miembros del equipo hayan podido vivenciar la experiencia como monitores y haber colaborado en dinamizar las actividades que los diferentes grupos heterogéneos de estudiantes desarrollaban en la asignatura de matemáticas, fue calificada por nosotros como una de las experiencias más potentes en materia de trabajo de campo. Como esta escuela había resuelto la falta de apoderados que actuaran como monitores, recurriendo a estudiantes de niveles mayores, decidimos entrevistar a un grupo de ellos. Sin embargo, fue tal nuestra decepción con la supuesta calidad y nivel de profundidad de las respuestas que decidimos acelerar el término de la entrevista grupal, no contemplar nuevas entrevistas e incluso no contemplar esos datos para los análisis. Nuestra torpeza metodológica nos llevó, además, a un tema muy delicado, a saber, que hay saberes más relevantes que otros y que por lo mismo son jerarquizables, algo que gracias a los desarrollos del enfoque de fondos de conocimientos (Brito; Subero; Esteban-Guitart, 2018), hemos podido ir lentamente corrigiendo teórica y empíricamente.

Dar cuenta de la multiplicidad de voces de un sistema, multiplicidad necesaria para no construir relatos parciales respecto al trabajo de las escuelas, requiere contar con un conjunto amplio de estrategias metodológicas que sean sensibles a la diversidad de voces y actores de una comunidad educativa.

Sobre dos Sistemas de Actividad como Unidad de Análisis

Una de las situaciones más reveladoras que como equipo de investigación nos tocó vivir fue el hecho de reconocer que no sólo eran sistemas de actividad cada una de las escuelas participantes de nuestras investigaciones, sino que nuestro propio equipo era a fin de cuentas un sistema de actividad en sí mismo, un sistema de actividad conformado por una pequeña comunidad de investigadores de diferentes disciplinas (psicólogos, pedagogos/as, entre otros), un conjunto de reglas que guían las distintas actividades de nuestro trabajo; una particular división del trabajo donde mientras uno se concentraban más en la producción de conocimiento, otros lo hacían, por ejemplo, en actividades de extensión y difusión de dicho conocimiento. A través de un conjunto de artefactos, como los ordenadores, teléfonos móviles, artículos científicos, entre otros, compartíamos el mismo objeto

que era la comprensión del fenómeno migratorio en Chile. El problema es que este reconocimiento, que éramos todos distintos sistemas de actividad, llegó tarde, puesto que de haber ocurrido mientras desarrollábamos nuestro trabajo con determinadas escuelas, hubiésemos evitado algunos errores que, en algunos casos, nos significó un costo muy alto.

Es el caso por ejemplo del trabajo que realizamos en la Escuela H.V. de la Región Metropolitana, donde luego de hacer un extenso trabajo de campo y de haber desarrollado con ella un valioso vínculo, no pudimos hacer la parte final de nuestro trabajo lo que implicó un cierre anticipado y un término abrupto y poco planificado en nuestra participación.

Nuestra propuesta de cierre del proceso que habíamos venido desarrollando fue proponer tres experiencias/actividades que permitieran mejorar o resolver algunas problemáticas asociadas a la presencia de estudiantes extranjeros. La primera de ellas era la puesta en marcha de un programa de mediación escolar de manera de disminuir los niveles de conflictividad entre pares y de paso mejorar la convivencia escolar. La segunda consistió en proponer la implementación de grupos interactivos a la luz de la experiencia de la escuela de Quilicura; pilotear una versión exploratoria para el aprendizaje de la lengua vehicular. Finalmente, propusimos en base a las observaciones que realizamos en el funcionamiento del dispositivo, crear una matriz de trabajo y progreso en el aula de acogida desarrollado por la profesora de origen haitiano de la escuela. Nuestra propuesta era que la escuela pudiese escoger una de ellas, poner en marcha la experiencia de mejora y nosotros, desarrollar el rol de acompañamiento y asesores en la implementación. Sin embargo, el propósito de la escuela era otro: la escuela esperaba que nuestro equipo de investigación implementara una propuesta concreta de trabajo. Por lo tanto, no había entre la escuela y el equipo de investigación acuerdo en relación al propósito de nuestra presencia en la escuela y los alcances de nuestra participación, a pesar que todos compartíamos el mismo diagnóstico de la situación. Esto lo podemos ejemplificar con un correo electrónico que nos envió la jefa de unidad técnico-pedagógica de la escuela, previo a la elaboración de nuestra propuesta:

Estimados R y F:

[...] este año ha aumentado considerablemente la matrícula de estudiantes migrantes, en su mayoría haitianos, por lo que espero con ansias la retroalimentación que nos puedan entregar ya que no tenemos tiempo para seguir ensayando estrategias y metodologías, debemos dar ya con la forma más adecuada de responder a estos niños y niñas (nota de campo tomada de correo, escuela 2).

¿Era posible que nosotros, como equipo de investigación, pudiésemos, a través de la retroalimentación, iluminar la forma más adecuada?

Analizado ahora teóricamente, lo que resulta evidente es que la escuela en tanto sistema de actividad tenía un objeto-propósito muy claro: que un agente externo resolviese los problemas internos de la

escuela en la materia; y nosotros, como equipo de investigación, también tenía un objeto-propósito muy claro: probar un modelo de asesoramiento colaborativo. Si bien es esperable que cada sistema tuviese su propio objeto, el problema es que del trabajo entre ambos sistemas de actividad nunca emergió como hubiese sido necesario, un tercer objeto, un propósito compartido que diera sentido a cada uno de ellos. El resultado fue que la relación se comenzó a deteriorar y a dilatar en el tiempo en tanto la escuela no encontró en nosotros un agente que mejorara el tema de la adquisición de la lengua y nosotros, no encontramos en la escuela el interés en desarrollar un trabajo colaborativo. Cada sistema de actividad mantuvo firme su objeto-propósito sin que tuviera lugar un proceso de negociación, por lo que la relación llegó a un punto muerto – quedamos en tabla como se dice en ajedrez. De haber tomado conciencia que nuestro equipo también era un sistema de actividad y que sin la construcción de un tercer objeto no había posibilidad de avance, nos hubiésemos ahorrado mucho tiempo, esfuerzo y discusiones internas innecesarias.

Sobre las Contradicciones como Motor de Desarrollo

Si algo hemos aprendido de este proceso introspectivo es no sólo la importancia de crear un propósito compartido, un tercer objeto, sino también la importancia que este tercer objeto contemple los propósitos originales de la investigación. Pareciera ser una afirmación lógica, pero parte de nuestras reflexiones nos muestran que esto no siempre hay que darlo por sentado. En un contexto actual de una profunda crisis de legitimidad de la investigación educativa y una cada vez mayor desconfianza de las escuelas en los equipos de investigación, encontrar escuelas que estén dispuestas a participar de investigaciones resulta cada vez más extraño. Y esto, como hemos mostrado en trabajos previos (Jiménez; Valdés-Morales; Aguilera-Valdivia, 2018), porque el trabajo de campo es visto como una experiencia que no genera prácticamente ningún aporte a la escuela, sino lo contrario, una pérdida de tiempo, un consumo excesivo de tiempo, y, en los casos de investigaciones en profundidad, el desgaste de los actores escolares participantes.

¿Y cuál es el aporte que debemos generar en las escuelas? Esta pregunta contiene sus propias tensiones. Una situación que ha generado fragilidad en los propósitos de la investigación, tanto en la selección de escuelas como en el trabajo de campo, es el doble mandato que tienen actualmente las escuelas de ser inclusivas, por un lado, y obtener buenos indicadores de efectividad escolar en pruebas estandarizadas, por otro lado. De alguna u otra manera, esta contradicción, este dinamismo, genera contradicciones para las mismas escuelas, pero también para nosotros como investigadores. Revisemos un ejemplo reciente.

Durante el primer semestre del año 2021, mientras desarrollábamos entrevistas online debido al confinamiento sanitario, una directora de una escuela inclusiva de Santiago de Chile nos dijo que es-

taba de acuerdo con las pruebas estandarizadas, que eran herramientas de información y que incluso ella como directora asume una narrativa de dirección basada en metas, resultados, con foco en la tarea y rendición de cuentas para interpretar y abordar las demandas de un sistema escolar con principios neoliberales. También señalaba que las pruebas estandarizadas eran necesarias para la mejora escolar y que la inclusión debe, necesariamente, implicar excelencia. Estos relatos causaron una tensión en nuestro equipo de investigación, debido, por una parte, a que no eran parte de nuestro sistema de creencias como profesionales de la educación y, por otra parte, a la falta de evidencia empírica que respaldaran esas afirmaciones. Pero además es una tensión muy propia de las escuelas chilenas, y que por tanto no debemos olvidar; que los equipos directivos no pueden desentenderse completamente de las pruebas estandarizadas, debido a su preeminencia como criterio de evaluación de la calidad educativa. ¿Cómo la investigación educativa se hace parte, por tanto, de la implementación de cambios en escenarios tensos? ¿cómo innovar cuando lo enraizado perdura y permanece? ¿Cómo interpretar estas contradicciones que son de las escuelas pero que también son nuestras?

Sobre la Capacidad y Recursos de las Propias Escuelas

Finalmente, otro principio revelador es que, los sistemas de actividad contienen posibilidades amplias para abordar exitosamente las contradicciones y amenazas. Muchas de los procedimientos generalmente se encuentran en las propias culturas escolares y entonces el rol de la investigación, como segundo sistema pero que confluye para armonizar un tercer sistema, debe ser capaz de dinamizar estos recursos y generar transformaciones y aprendizajes expansivos en las propias comunidades educativas.

Una experiencia del equipo de Engeström en una escuela ubicada en una favela en Sao Paulo, Brazil (Sannino; Engeström; Lemos, 2016), grafica perfectamente lo dicho anteriormente. La escuela estaba ubicada al borde de un río que en ciertas épocas del año se desbordaba generando problemas de acceso, constantes inasistencias, retrasos del profesorado, entre otros problemas. Las autoridades locales consideraban a la escuela como parte del problema, no así el equipo de investigación que vio a la comunidad educativa como una parte de la solución, pues contaba con recursos que no estaban disponibles en otras organizaciones relacionadas con el desborde del río. Es así como el equipo lideró una iniciativa de intervención investigativa de aprendizaje basado en problemas que permitió, a lo largo del proceso, ir encontrando respuesta y solución a los distintos problemas relacionados con la inundación. A través de experimentos prácticos, un abordaje curricular de los temas asociados, formación en reciclaje y sesiones de cine, la escuela logró contribuir a resolver los problemas asociados a las inundaciones y el desborde del río.

Por el contrario, nuestra breve experiencia con la escuela LBO de la Región de Valparaíso puede servir de contra-ejemplo. Llegamos

a esta escuela a propósito que en la localidad en la que está situada, habían llegado últimamente muchas familias de origen haitiano a trabajar en la cosecha de frutas muy típica de la época. Eran familias que venían con hijos pequeños en edad preescolar que habían matriculado a sus hijos en esta escuela, una de las escuelas públicas más antiguas del municipio. En un primer encuentro con su directora, nos señaló que, si bien habían incorporado a un intérprete para facilitar la comunicación de la escuela con las familias, no habían implementado ninguna estrategia en particular para favorecer el aprendizaje de la lengua de los estudiantes, ya que la sola inmersión era suficiente para conseguir este propósito. Nuestra experiencia en otras escuelas nos indicaba que esta decisión podía ser errada, toda vez que la inmersión debe estar acompañada de otras estrategias más específicas como podrían ser la incorporación de traductores al aula, la implementación de aulas de acogida o bien la puesta en marcha de programas de español como segunda lengua.

Nuestro error en este caso fue el hecho de haber desconfiado de la decisión de la escuela para abordar el tema de la diversidad lingüística, asumiendo que la escuela no contaba con la experiencia y los recursos para hacerlo de manera exitosa, y que justamente nuestro rol como equipo experto en dispositivos de acogida, podía ser una oportunidad para enrumbar el trabajo realizado por la escuela a través de capacitaciones en la materia. Básicamente intentábamos convencer a su directora de la conveniencia de implementar alguna de las propuestas que teníamos para el aprendizaje de la lengua por parte de estudiantes no castellano-hablantes. Como se puede observar de esta experiencia, pasamos como equipo desde una disposición abierta al desarrollo de procesos colaborativos con escuelas previas, a una actitud donde nuestro conocimiento y experiencia estaba, aparentemente, muy por sobre el conocimiento y la experiencia de la propia escuela.

Como era de esperar, esta actitud paternalista y experta hacia la escuela por parte de nuestro equipo de investigación hizo que no prosperara el trabajo con esa escuela en particular, puesto que nunca se concretó una segunda reunión con su directora, incluso a pesar de nuestra insistencia.

Conclusiones

El objetivo de este trabajo fue compartir meta-reflexiones y aprendizajes basados en la experiencia de seis investigaciones cualitativas desde una perspectiva histórico-cultural de la actividad. Identificamos errores y desaciertos cometidos por nuestro propio equipo de investigación y por tanto se presentan lecciones aprendidas. Se espera que las experiencias, aprendizajes y reflexiones que se exteriorizaron puedan ser útiles para la planificación e implementación de nuevas investigaciones educativas.

Nadie podría negar que hoy en día, la investigación educativa de corte académico vive una profunda crisis de legitimidad en las escuelas, justamente porque se han privilegiado formatos extractivistas y

utilitaristas de investigación. Hemos sido nosotros mismos, por tanto, los académicos investigadores en educación, los que hemos hecho nuestro trabajo que hoy en día sea tan difícil encontrar escuelas que estén dispuestas a sacrificar su tiempo, a compartir sus recursos y profesionales, a permitir el acceso a los espacios más íntimos de la cotidianeidad de las escuelas, sin recibir prácticamente nada a cambio. Como hemos señalado anteriormente (Valdés et al., 2019; Valdés et al., 2022) y hemos vuelto a corroborar, lo etnográfico no pasa únicamente por poner en marcha técnicas desarrolladas por la antropología y que, como todos suponemos, permiten producir datos de mayor calidad; hay una dimensión olvidada de lo etnográfico y que tiene justo que ver con el vínculo afectivo que se desarrolla con los determinados participantes de una investigación. Vínculo que, por supuesto hay que partir por desarrollar, intencionar e intentar al máximo de respetar y cuidar. Llegar con retraso a las actividades programadas o directamente cancelarlas a último minuto, no entregar los informes o realizar las devoluciones en los plazos acordados, por poner algunos ejemplos, son formas en que el vínculo afectivo, la dimensión relacional de la investigación, ha sido olvidada, ha perdido su relevancia.

La investigación educativa en contextos de diversidad cultural en Chile y otros países latinoamericanos es un campo emergente que ha ido ganando mayor relevancia en la academia y se ha convertido en un área productiva de trabajo. A pesar de esto, todavía existen tensiones y desafíos que persisten en este campo. Algunos estudios han demostrado que gran parte de los conocimientos producidos en este ámbito no se han trasladado a las escuelas y comunidades, lo que indica que no todo lo que se sabe en la investigación es conocido por las escuelas (Sánchez-Teruel; Robles-Bello, 2013). Además, se ha identificado una tendencia hacia la investigación teórica, lo que sugiere la necesidad de avanzar hacia una investigación más transformadora en colaboración con las escuelas. Otras investigaciones han señalado la falta de información sobre buenas prácticas educativas inclusivas y la escasez de interdisciplinariedad en la investigación (Hernández et al., 2019).

En este contexto, es fundamental incorporar a estudiantes y familias como actores clave en la investigación educativa sobre migración, escuela y otras temáticas afines. Excluir a estos grupos puede resultar en conocimientos sesgados y distorsionados del problema. Por lo tanto, es importante que la investigación educativa sea inclusiva y no se realice desconectada de las personas excluidas. Pero, sobre todo, se trata de que los equipos de investigación realicen meta-reflexiones sobre su propio quehacer investigativo. Esto implica, por ejemplo, explicitar una reflexión sobre las decisiones metodológicas, ya que permitiría poner a disposición a la comunidad científica las tensiones que emergen del trabajo con las comunidades escolares.

Como hemos mostrado a lo largo de este trabajo el reconocimiento de los errores y desaciertos cometidos, ejemplificados en este caso con los principios de la teoría histórico-cultural, no solo contribuyen al desarrollo de un quehacer más reflexivo por parte de los equipos de investigación y al desarrollo de investigaciones educativas

más conectadas con las comunidades en que estas se realizan, sino también a recuperar la confianza necesaria para seguir aportando desde la especificidad de nuestro trabajo al mejoramiento de la experiencia educativa.

No está de más señalar que, a modo de cierre, la intención de este trabajo es relevar la importancia que tiene el hecho de que los equipos de investigación no solo puedan generar conocimiento sobre las temáticas que estudian, sino también sobre los procesos mismos de investigación y del conjunto de decisiones que el propio ejercicio de la investigación educativa supone tomar. Esperamos contribuir a ello².

Recibido el 24 de mayo de 2023
Aprobado el 18 de octubre de 2023

Notas

¹ De lo original: "When activity theory went international, questions of diversity and dialogue between different traditions or perspectives became increasingly serious challenges. It is these challenges that the third generation of activity theory must deal with. The third generation of activity theory needs to develop conceptual tools to understand dialogue, multiple perspectives, and networks of interacting activity systems".

² Financiamiento: proyectos Anid/Fondecyt 1231114 y Anid/Fondecyt 11230630.

Referencias

- BELLEI, Cristián et al (Coord.). **Lo aprendí en la escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?** Santiago: LOM Ediciones, 2014.
- BRITO, Luis; SUBERO, David; ESTEBAN-GUITART, Moisés. Fondos de conocimiento e identidad: una vía sociocultural de continuidad educativa. **Educación**, v. 42, n. 1, 2018.
- CONTRERAS, Paulina et al. Construyendo saber etnográfico: reflexiones a partir de la experiencia de campo en instituciones escolares. **Athenea Digital**, Barcelona, UAB, v. 16, n. 3, p. 55-79, 2016.
- DÍAZ DE RADA, Ángel. Etnografía de la escuela más allá de la etnografía y de la escuela: tensiones disciplinares y aplicabilidad de los saberes etnográficos. **Educación y Futuro**, Madrid, CES Don Bosco, v. 29, p. 13-39, 2013.
- ECHEITA, Gerardo et al. Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, Santiago de Chile, v. 8, n. 2, p. 25-48, 2014.
- ENGESTRÖM, Yrjö. Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. **Journal of Education and Work**, v. 14, n. 1, p. 133-156, 2001.
- ENGESTRÖM, Yrjö. **Studies in Expansive Learning: learning what is not yet there**. Helsinki: Cambridge University Press, 2016.
- ENGESTRÖM, Yrjö; ENGESTRÖM, Ritva. Developmental work research: The approach and the application of cleaning work. **Acta Psychologica Fennica**, v. 11, p. 211-227, 1986.

ENGESTRÖM, Yrjö; GLĂVEANU, Vlad. On Third Generation Activity Theory: Interview With Yrjö Engeström. **Europe's Journal of Psychology**, Ålborg, v. 8, n. 4, p. 515-518, 2012.

ENGESTRÖM, Yrjö; SANNINO, Annalisa. From mediated actions to heterogeneous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning. **Mind, Culture, and Activity**, v. 28, n. 1, p. 4-23, 2021.

ERAUSQUIN, Cristina; FUNES, Mariana. Cuarta generación de la teoría de la actividad, doble estimulación y aprendizaje expansivo en agentes profesionales de salud y educación. **Anuario de Investigaciones**, Facultad de Psicología, UBA, Secretaría De Investigaciones, v. XXVIII, p. 65-74, 2020.

ESTEBAN-GUITART, Moisés; LLOPART, Mariona. La creación y utilización educativa de artefactos identitarios. **Profesorado – Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, Universidad de Granada, v. 23, n. 2, p. 321-334, 2019.

FARDELLA, Carla. Abrir la jaula de oro. La universidad managerial y sus sujetos. **Izquierdas**, Santiago, v. 50, n. 11, 2021.

GUBA, Egon; LINCOLN, Yovanna. Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En: DENMAN, Catalina; HARO, Jesús (Org.). **Por los rincones: Antología de métodos cualitativos en la investigación social**. México: Editorial El Colegio de Sonora, 2002.

GUIZARDI, Menara et al. 'Sincerar los trucos'. Una etnografía comparada sobre la migración femenina peruana en Arica, Iquique, Valparaíso y Santiago (Chile). **Etnografías Contemporáneas**, Buenos Aires, v. 3, n. 5, p. 26-63, 2017.

HERNÁNDEZ Adelto et al. Revisión de estudios sobre inclusión en educación física: período 2014-2018. **Acción Motriz**, Las Palmas de Gran Canaria, ULPGC, v. 23, n. 1, p. 22-29, 2019.

JACKSON, Philip. **La vida en las aulas**. Madrid: Morata, 2001.

JIMÉNEZ, Felipe et al. Migration and school: documentary analysis on the incorporation of immigrants into the Chilean educational system. **Psicoperspectivas**, Valparaíso, v. 16, n. 1, p. 105-116, 2017. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-940>. Acceso: 20 mayo 2023.

JIMÉNEZ-VARGAS, Felipe; VALDÉS-MORALES, René; AGUILERA-VALDIVIA, Magdalena. Geografías de la investigación académica sobre migración y escuela: voces, silencios y perspectivas de nuestra profesión. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 44, n. 3, p. 173-191, 2018. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300173>. Acceso el: 10 mayo 2023.

MORA-OLATE, María Loreto; SANHUEZA HENRIQUEZ, Susan Valeria; FRIZ CARRILLO, Miguel Claudio. Educación e inmigración en web of science: descripción de una agenda de investigación. **Varona**, La Habana, n. 72, p. 75-80, 2021.

MURILLO, Javier; DUK, Cynthia. Una Investigación Inclusiva para una Educación Inclusiva. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, Santiago, UCC, v. 12, n. 2, p. 11-13, 2018.

PARRILLA, Ángeles. Thinking about Teacher Professional Development through Research: Participatory and Inclusive Pathways. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, Santiago, UCC, v. 15, n. 2, p. 39-52, 2021.

RIVAS-FLORES, Jose Ignacio. **Investigación transformativa e inclusiva en el ámbito social y educativo**. Madrid: Editorial Octaedro, 2021.

SÁNCHEZ-TERUEL, David; ROBLES-BELLO, María Auxiliadora. Inclusión como clave de una educación para todos: Revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Madrid, v. 24, n. 2, p. 24-36, 2013.

SANNINO, Annalisa; ENGSTRÖM, Yrjö; LEMOS, Mónica. Formative interventions for expansive learning and transformative agency. *Journal of the Learning Sciences*, v. 25, n. 4, p. 599-633, 2016.

SISTO, Vicente. La investigación como una aventura de producción dialógica: la relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, Viña del Mar, v. 7, n. 1, p. 114-136, 2008.

VALDÉS, René et al. Dispositivos de acogida para estudiantes extranjeros como plataformas de intervención formativa. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, v. 45, n. 3, p. 261-278, 2019. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300261>. Acceso el: 18 Mayo 2023.

VALDÉS, René et al. Contribuciones y limitaciones de los protocolos de acogida para estudiantes extranjeros: Recomendaciones para su mejoramiento. *Psicoperspectivas*, Valparaíso, v. 21, n. 1, p. 29-41, 2022. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol.21-issue1-fulltext-2334>. Acceso: 18 feb. 2023.

VAN OLPHEN, Marcela; RÍOS, Francisco. Al servicio de la justicia social: conocimientos, destrezas y actitudes para los “nuevos tiempos”. *Psicoperspectivas*, Valparaíso, v. 1, n. 1, p. 151-171, 2004.

VYGOTSKY, Lev. *Thought and Language*. Cambridge: The MLT Press, 1962.

VYGOTSKY, Lev. *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, Lev. *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. México: Grijalbo, 1979.

WENGER, Etienne. *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós, 2001.

Felipe Jiménez es investigador de la Facultad de Salud y Ciencias Sociales de la Universidad de Las Américas (UDLA), Santiago, Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1081-9250>

E-mail: fjimenezv@udla.cl

René Valdés es investigador de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello, Viña del Mar, Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4242-9748>

E-mail: rene.valdes@unab.cl

Disponibilidad de datos de la investigación: el conjunto de datos que respaldan los resultados de este estudio se publica en el propio artículo.

Editora responsable: Lodenir Karnopp

