

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Noviembre 2015 – Abril 2016 / Volumen 9 / Número 2

Versión electrónica: <http://www.rinace.net/rlei/>



Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva
Facultad de Ciencias de la Educación



SECCIÓN TEMÁTICA LIBRE

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



Educación intercultural bilingüe en Argentina: el caso del Chaco entre 1987 y 2014

Intercultural bilingual education in Argentina: the Chaco's case between 1987 and 2014

Ana Carolina Hecht*

Recibido: 18-06- 2015 - Aceptado: 30-08- 2015

Resumen

En este artículo se revisan las políticas de Educación Intercultural Bilingüe en Argentina, tomando como caso de estudio a la provincia del Chaco. Se eligió al Chaco porque esta jurisdicción se destaca por su temprana visibilidad de los pueblos indígenas que allí residen (tobas/qom, mocovíes/moqoit y wichí) y por su abultada y vanguardista legislación sobre los asuntos de los pueblos originarios. Específicamente, se sistematizan, para el periodo comprendido entre 1987 y 2014, los logros educativos y las demandas pendientes en cuanto a la Educación Intercultural Bilingüe. Con ese fin se documenta la legislación educativa provincial más significativa, así como la bibliografía pertinente y los materiales propios recopilados durante mi investigación etnográfica en comunidades tobas/qom.

Palabras clave: Educación Intercultural Bilingüe, Chaco, legislación y política educativa

Abstract

In this article are reviewed policies of Intercultural Bilingual Education in Argentina, considering as case of study Chaco Province. Chaco was chosen because this jurisdiction stands out for early visibility of indigenous people who live there (Tobas/Qom, Mocovíes/Moqoit and Wichí) and due for its great and innovator legislation about issues of the original people. Specifically, in this work are systematized the educational achievements and pending regarding Intercultural Educational Bilingual policies in the period between 1987 and 2014. With this objective, in this paper is presented the educational provincial policy more significative in the same way as the relevant bibliography and the own materials which have gathered during my ethnographic research with tobas/qom communities.

Key words: Intercultural Bilingual Education, Chaco, Legislation, Educational Policy.

* Doctora en Antropología (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires). Lic. y Prof. en Cs. Antropológicas (FFyL, UBA). Investigadora del CONICET y docente del departamento de Ciencias Antropológicas (FFyL) de la Universidad de Buenos Aires. E-mail: anacarolinahecht@yahoo.com.ar

1. Introducción

En Argentina hay más de una veintena de pueblos indígenas⁷ –hablantes de al menos catorce lenguas con diferentes grados de bilingüismo– que estadísticamente representan el 2,4% del total de la población nacional, según las estimaciones del último censo poblacional (INDEC 2010). Más allá de esta enorme diversidad sociolingüística, históricamente nuestro país ha negado e invisibilizado su matriz étnica. No obstante, a partir de la restitución democrática (1983) se producen una serie de reformas legislativas que reconocen derechos diferenciales para la valorización de estas poblaciones indígenas que habitan el territorio nacional. Así, en relación con estas políticas de carácter étnico, se percibe que el discurso oficial atenúa su histórica mirada etnocéntrica para reconocer la pluralidad étnica. De este modo adquieren protagonismo los discursos tanto de reivindicación étnico-política como los legislativos y académicos que interpelan al Estado-Nación a revisar e incluir matices en la diada homogeneización versus integración.

En el campo específico de la educación, estos cambios implicaron el derecho de los pueblos originarios a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). La determinación del derecho a la EIB de los pueblos indígenas forma parte de un corpus más amplio de derechos que tiene como fin garantizar la autodeterminación de estos pueblos y la preservación de sus lenguas y patrones culturales (UNICEF 2011). La EIB, en oposición a las políticas homogeneizadoras, se ha planteado como política educativa que pugna por trascender los estereotipos que identifican a la diversidad sociocultural con carencias (educativas, lingüísticas, culturales, cognitivas), e incluye tanto a las lenguas indígenas como algunos aspectos culturales significativos dentro del currículo escolar. Difícilmente se pueda caracterizar a la EIB de Argentina a nivel nacional, ya que uno de sus rasgos más salientes es que no suele superar el nivel experiencial; es decir, suele presentarse como experiencias –por lo común aisladas y discontinuas– donde la variabilidad es la característica constante y donde los lineamientos generales emitidos en la legislación nacional (y provincial) sobre EIB no son más que una tenue sombra que acompaña a las acciones escolares específicas (Hecht, 2013).

Considerando esa diversidad, este artículo se interesa por hacer una revisión de la modalidad de EIB tomando por caso a la provincia del Chaco, ya que se destaca por su temprana visibilidad de los pueblos indígenas y por su abultada legislación al respecto. Además, en el Chaco reside una numerosa población indígena: tobas/qom, mocovíes/moqoit y wichí, así como también una parte de la población criolla habla guaraní y quichua y también hay hablantes de al menos veinte lenguas de Europa, Medio y Extremo Oriente (Censabella, 2001-2002). Específicamente, en este escrito se sistematizan los logros educativos y las demandas pendientes para el periodo comprendido entre 1987 y 2014, ya que partimos de la primera

⁷ Me refiero a los siguientes: atacama, ava guaraní, chané, charrúa, chorote, chulupi/nivaclé, comechingón, diaguita, diaguita cacano, diaguita calchaquí, guaycuru, guaraní, quechua, huarpe, kolla, kolla atacama, kolla guaraní, kolla tastil, tilián, lule, lule vilela, mapuche, mapuche tehuelche, mbyá guaraní, mocoví, mocoví toba, ocluya, omaguaca, selk'nam/ona, pilagá, ranquel/rankulche, sanavirón, tapiete, tehuelche, qom/toba, tonokoté, tupí guaraní, wichí.

legislación que contempla a los pueblos originarios de la provincia hasta la actualidad. Más allá de considerar a los tres pueblos indígenas de la provincia, tendremos por foco a la población toba/qom, ya que desde hace más de una década efectuó una investigación etnográfica junto a ese pueblo. Metodológicamente, para la redacción de este artículo, se combina un análisis de la legislación pertinente con bibliografía académica y de divulgación, así como también materiales de investigación propio de la etnografía.

Este artículo se divide en cinco apartados. En el primero se sistematiza la legislación provincial más significativa en materia educativa en los primeros años de planteamiento de la EIB en el Chaco. Luego, se da cuenta de las demandas de los propios agentes de la EIB en sus comienzos (formación docente, incorporación de maestros en las escuelas, escritura de las lenguas indígenas, diseño de material didáctico, etc.). En el tercer apartado se analizan los ejes más salientes de la actual legislación sobre EIB en el Chaco, como la ley que oficializa a las lenguas indígenas de la provincia y crea a las escuelas públicas de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena. A continuación se revisan las actuales demandas y logros en la educación para los pueblos indígenas chaqueños (creación de escuelas de gestión indígena, expansión de la EIB a otros niveles educativos, redacción de diseños curriculares, funcionarios indígenas integrando el Ministerio de Educación, etc.). Por último, en las conclusiones, se presentan algunas reflexiones sobre la EIB como política para la atención de la diversidad etnolingüística del Chaco.

2. Primeros años: visibilizando la cuestión educativa indígena

A nivel nacional, el Chaco se destaca por ser una de las provincias pioneras en el reconocimiento indígena y por su numerosa legislación al respecto, ya que desde fines de la década del 80 y principios de los 90 ha otorgado, a partir de la iniciativa de las propias comunidades, una notoria visibilidad y derechos básicos a sus tres pueblos originarios. De este primer periodo nos interesa destacar fundamentalmente la Ley Provincial N° 3258 “De las Comunidades Indígenas” del año 1987.

Durante los años previos a la sanción de dicha ley, en asambleas de las comunidades aborígenes, el “Grupo de los Seis” –movimiento étnico-político formado por dos miembros de cada pueblo originario del Chaco (qom, moqoit y wichí)– planteó la necesidad de una educación especial para sus hijos, porque se vislumbraban barreras comunicativas entre los niños y sus docentes debido a que los pequeños no hablaban el español y los/as maestros/as desconocían las lenguas nativas. Además, existía una profunda preocupación por los magros resultados cualitativos y cuantitativos de los niños y niñas indígenas en el ámbito educativo, ya que solo una ínfima cantidad egresaba del nivel primario. La escolarización, incluso, se concebía como una vía para participar de un modo activo en el reclamo y la defensa de sus derechos. En consecuencia, durante 1986 comenzó a discutirse en asambleas provinciales del pueblo toba, wichí y moqoit un proyecto de ley global sobre asuntos que incumben al aborigen chaqueño, y ese reclamo con posterioridad tuvo eco en las autoridades provinciales, motivando la Ley N° 3258.

Puntualmente, la Ley N° 3258 puede catalogarse como una ley integral en asuntos indígenas ya que está estructurada en nueve capítulos que apuntan a cuestiones como: la adjudicación de las tierras, educación y cultura, salud, vivienda, registro y documentación de las personas, creación del Instituto del Aborigen Chaqueño, patrimonio y recursos. Si bien aquí nos circunscribimos a lo escolar, se destaca que entre las acciones que promueve está la creación del Instituto del Aborigen Chaqueño (IDACH), con la finalidad de atender la promoción integral de los grupos étnicos que habitan el Chaco y dar cumplimiento a esta ley. Este órgano regulador aún está vigente en la atención de los derechos indígenas.

Las experiencias sistemáticas de EIB comenzaron después de su sanción en el año 1987, si bien con anterioridad existían algunas iniciativas escolares de la mano de algunas órdenes religiosas. Cabe recordar que en las zonas indígenas se desatacan las experiencias escolares fundadas por la iglesia católica y por misioneros protestantes (Hirsch y Serrudo, 2010; Rosso y Artieda, s/d), pero en este texto las excluimos del análisis porque nos interesan las escuelas estatales con posterioridad a la sanción de la Ley N° 3258.

Anteriormente a esta ley, el sistema educativo para las comunidades indígenas presentaba el típico modelo de una educación homogeneizadora para la población escolar en general, más allá de las diversidades étnicas y lingüísticas de la provincia. Recién a partir de la mencionada ley empiezan a concretarse propuestas educativas de “modalidad aborigen” que responden a las demandas indígenas específicas sobre los contenidos, docentes y materiales.

En cuanto a lo educativo, en el Capítulo III “De la Educación y Cultura” se establecen las siguientes consideraciones: se reconoce el derecho que estos pueblos tienen para “estudiar su propia lengua en las instituciones de enseñanza primaria y secundaria de las áreas aborígenes” (Artículo 14) y que a su vez, “la educación impartida en los establecimientos escolares que atiende el universo indígena se realizará en forma bicultural y bilingüe” (Artículo 15). Curiosamente, en estas primeras alusiones a la cuestión educativa se exceptúan menciones al nivel inicial y terciario. Es decir, se minusvalora aquello referido al primer contacto del niño/a con la escuela, así como lo referido a la formación docente en el nivel terciario. Estos vacíos llaman la atención porque la ley surge en lo educativo para atender los choques que se producían entre los niños y los maestros al ingresar a la escolaridad y también para incluir a la figura de los maestros indígenas dentro de las instituciones. Además, en esos primeros años se hacía más énfasis en la educación bicultural, más que intercultural, bajo el supuesto de que aquello que estaba en diálogo era la “cultura” indígena con la “no-indígena”, simplificando los complejos escenarios interculturales del Chaco, reificando las construcciones culturales y negando las dimensiones de contacto y heterogeneidad cultural, pues en la provincia se hablan las lenguas indígenas y otras lenguas originarias y de migración, como ya se mencionó.

Desde este enfoque, en el desarrollo de competencias culturales, la lengua nativa se entiende como un elemento decisivo en la labor de “puente” entre dos “culturas”. La perspectiva “indígena” se incluye más que por un interés en sí, como un modo de apertura del diálogo con la sociedad mayoritaria. Es decir, el modelo de educación bilingüe vigente en el Chaco en

los comienzos de la EIB puede considerarse como de transición, ya que el uso de las lenguas minorizadas estaba previsto para el inicio de la escolaridad, y paulatinamente se iba dando la incorporación del castellano, para luego propiciar un uso exclusivo de la lengua hegemónica en las instancias medias y finales de la escolaridad obligatoria (Fernández *et al.*, 2012).

Otro artículo de esta ley propone acciones tendientes a promover el acceso de los pueblos indígenas a la educación, entre las que se destacan: “dotar de infraestructura educacional básica a las comunidades aborígenes; adaptación de los contenidos curriculares conforme a la cosmovisión e historia de los pueblos aborígenes; dar prioridad a la formación de docentes indígenas a través de planes adecuados para tal cometido; a efectos del período de transición se formarán e incorporarán auxiliares docentes aborígenes” (Artículo 16). Tal como sostiene Medina (2014), las políticas educativo-lingüísticas sancionadas durante la década del ‘80 para las comunidades indígenas construyeron nuevos tipos de sujetos políticos ya que se propiciaba la participación de las comunidades indígenas en el proceso de escolarización formal de sus niños, decidiendo en conjunto, a través de los consejos comunitarios, qué miembro(s) desempeñaría(n) el rol/cargo de Auxiliar Docente Aborigen (ADA).

En el año 1987, el Consejo General de Educación, en atención a las inquietudes planteadas por las comunidades indígenas y en cumplimiento de la ley provincial, pone en marcha el primer curso de capacitación de auxiliares docentes aborígenes que se constituiría en la base de lo que actualmente es el Instituto de Nivel Terciario CIFMA (Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen), en la ciudad de Presidencia Roque Sáenz Peña (estas acciones se llevaron a cabo desde el año 1987 hasta 1994). Luego, a partir del año 1995 y hasta el año 2000, se produce la formación de maestros bilingües interculturales para la EGB (Educación General Básica) 1 y 2 (a partir de 1995 se da inicio a una nueva etapa institucional del CIFMA como instituto de nivel terciario) y recién a partir del año 2000 se crea la formación del profesor intercultural bilingüe para la EGB 1 y 2 (Valenzuela, 2009). Actualmente, este instituto ha crecido notablemente no solo por el volumen de egresados, sino por la extensión que ha realizado a otras comunidades ya que la sede de Sáenz Peña congregaba en su mayoría a estudiantes tobas/qom, como la creación de sedes en las localidades de Juan José Castelli (para estudiantes tobas/qom y wichí) y El Sauzalito (para estudiantes wichí). Los requisitos para ser alumno/a del CIFMA son ser indígena o mestizo y tener el secundario completo, aunque se dieron algunas excepciones ya que podían ingresar alumnos con séptimo grado. La importancia de esta institución durante los inicios de la EIB es innegable, pues fue la usina que proveía a la provincia de maestros indígenas. En la actualidad hay otras instituciones terciarias también abocadas a la formación de maestros indígenas.

Respecto de estos primeros pasos, citando a Medina (2014), podemos afirmar que hasta fines de la década del ‘90 era frecuente encontrar que en las leyes y resoluciones consultadas se privilegiara la denominación de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) para hacer referencia a la educación destinada a los pueblos originarios. Esta centralidad asignada a lo lingüístico se evidencia tanto en las demandas de las poblaciones indígenas por las barreras comunicativas entre los niños y sus docentes, como en los requerimientos de las políticas nacionales y/o

provinciales en focalizar la enseñanza en aspectos lingüísticos, ya que los alumnos debían desarrollar competencias en la(s) lengua(s) hablada(s) en el seno del hogar en la lengua hegemónica (español).

Si bien las políticas educativas aplicadas a nivel nacional y provincial a partir de la década de los noventa se enmarcan dentro de las políticas neoliberales compensatorias, se destaca que, en cuanto a la EIB del Chaco, en 1993 el Consejo General de Educación de la provincia sanciona la Resolución N° 83 en la que se resuelve: 1) aprobar el Programa de Educación Bilingüe Intercultural, que tendrá por objeto específico la implementación de una modalidad bilingüe intercultural; 2) crear el citado centro de investigación y formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) (AAVV, 1993). Por ende, más allá de lo promisorio de la creación del Programa de Educación Bilingüe Intercultural, encontramos constreñimientos al desarrollo de una educación inclusiva y de calidad para los pueblos indígenas (Hecht, 2013). Es decir, no se pueden desligar estas consideraciones del rol de las políticas neoliberales en educación, ya que los cambios en esa década –a favor de un paradigma educativo que coloca el acento en la diversidad sociocultural– se producen en un marco neoliberal. Coincidimos con Petz (2002) cuando afirma que la orientación política neoliberal no tiende a una transformación de las relaciones que generan la subalternidad de los pueblos indígenas; contrariamente, apunta a profundizar las desigualdades bajo el amparo de un discurso que respeta las diferencias. Entonces, si bien este nuevo paradigma educativo, para el caso de la educación aborigen en nuestro país, ha permitido una serie de cuestionamientos pedagógicos, cognitivos y lingüísticos hacia los modelos educativos asimilacionistas, el problema es que la EIB en la década de los noventa quedó reducida a los programas de políticas compensatorias en educación. Por ello, sostenemos que este hecho atenta contra la idea de que el enfoque intercultural tendría que permear al sistema educativo a nivel general (transversalmente) para romper con los estereotipos que asimilan diversidad cultural con desventajas socioeducativas (Bordegaray y Novaro, 2004).

3. Preocupaciones iniciales de la EIB: docentes y lenguas

En los primeros años de la EIB, como temas recurrentes de preocupación aparecen: la formación y el nombramiento de docentes indígenas, el rol que éstos deben ocupar en las instituciones, la escritura de las lenguas, la elaboración de material didáctico y libros de lectura, la participación de la comunidad en la escuela, la creación del nivel medio para aborígenes y la necesidad de infraestructura educacional básica. A continuación veremos tan solo dos de estas cuestiones, puntualmente aspectos referidos a la figura del docente indígena y al rol de las lenguas dentro de la educación.

Según Gerzenstein, Acuña, Garay, Golluscio y Messineo (1998), durante el Taller de Evaluación de ADA (Auxiliar Docente Aborigen) del PROEBI Chaco (Programa de Educación Bilingüe Intercultural) en 1991 se realizó una categorización de roles típicos del docente auxiliar aborigen dentro de las escuelas, distinguiéndose las siguientes: comodín (es el docente auxiliar que hace de todo un poco); papel de ayudante (secretario en el aula y recreos); traductor (traduce de la lengua indígena al español con el objetivo de castellanizar a los niños

en el futuro); traductor-docente (enseña mediante la traducción de los contenidos dados por el maestro no indígena); maestro especial (da una hora especial dentro del currículo escolar); auxiliar docente aborígen (docente que trabaja en forma pareja con el maestro de grado para lograr el manejo coordinado de las dos lenguas, tanto en forma oral como escrita). En pocas palabras, el maestro indígena ocupa lugares bastantes dispares e inciertos según la lógica de las instituciones que los incorporan.

La indefinición de su rol se encuentra estrechamente vinculada con el hecho de que los primeros que se incorporaron a las instituciones educativas no contaban con una formación específica. Consideremos que la primera promoción de ADA egresó en 1989, siendo que la discusión sobre la EIB estaba iniciada desde 1987. Los requisitos para capacitarse como docentes bilingües en el Chaco eran los siguientes: haber terminado séptimo grado, poseer algunos conocimientos de su lengua y/o cultura (aspecto que fue pensado para los estudiantes tobas/qom, ya que existían jóvenes que no hablaban su lengua nativa, a diferencia de los indígenas wichí o mocoví donde perdura una gran vitalidad lingüística), gustarle el trabajo con los niños y ser elegido por la propia comunidad. Estos requerimientos condicionaron el perfil del maestro: joven y escolarizado, aunque no siempre lingüísticamente competente en la lengua vernácula. No obstante, en los primeros años muchos de quienes terminaban ejerciendo el rol docente no cumplían con los requisitos básicos, pero como estaban emparentados con algún cacique o funcionario político obtenían esos puestos laborales.

La plasticidad de funciones de los ADA no fue patrimonio solo de los primeros años, sino que constituyó una fuente constante de tensiones, ya que esta figura docente no queda regulada y recién en el año 1997 el Poder Ejecutivo de la provincia del Chaco sanciona el decreto N° 275 en el que se establecen las funciones de los ADA, y más tardíamente aun, recién en 2013, comienzan los debates por su incorporación dentro del estatuto docente.

Siguiendo a Medina (2014), las funciones de los ADA eran: 1) alfabetizar en lengua materna; 2) efectivizar la recuperación de la lengua indígena en caso de que sea la de menor uso; 3) desarrollar la tarea docente conjuntamente y bajo la dependencia del maestro de grado o sección; 4) participar en la elaboración del diseño curricular institucional; 5) favorecer y acrecentar la participación de la familia aborígen en la vida escolar y 6) participar de las acciones de perfeccionamiento docente. Sin embargo, Zidarich (2010) observa que el citado decreto no era tenido en cuenta por algunos docentes no indígenas y directivos de los establecimientos escolares. Por consiguiente, desconocer estas funciones conllevaba, en ocasiones, atribuirles tareas extras a los ADA como el mantenimiento del edificio escolar y la traducción, entre otras. Además, en ese momento (e incluso en la actualidad), los ADA coexisten con una figura docente alternativa: los/as idóneos o maestros idóneos (Zidarich, 2010 y Medina, 2014). Estos sujetos son elegidos por los miembros del consejo comunitario indígena, sin poseer una capacitación específica, y se desempeñan como docentes aunque no están contemplados ni en el estatuto docente provincial ni en algunas de las principales leyes provinciales.

El otro eje a analizar de este periodo es la escritura de las lenguas indígenas e importa ubicar esta cuestión en el epicentro de los debates por los aspectos lingüísticos de la EIB. El “bilingüismo”, como se señaló en el apartado anterior, ha sido un foco de preocupación constante dentro de la EIB. Por ello, los desafíos de la alfabetización bilingüe aparecían vinculados al equilibrio entre el desarrollo de la lectoescritura en la lengua nativa y el buen aprendizaje del español, sin atentar contra la riqueza y fortaleza de la lengua indígena.

En los primeros años de la EIB, una de las discusiones centrales se remitió al paso de la oralidad a la escritura de las lenguas nativas, y más aún, la escritura dejó de ser una preocupación solo de los traductores bíblicos para insertarse en un marco institucional mayor y laico. La escritura implicó desde discusiones sobre los aspectos de orden técnico y práctico que intervienen en la confección de alfabetos, hasta investigaciones sobre fonología, gramática y léxico de la lengua en cuestión. Específicamente, en el caso del toba/qom se adoptó un sistema alfabético –el alfabeto menonita– a pesar de las críticas provenientes tanto del ámbito académico como de algunas comunidades de hablantes por razones tales como: se lo considera castellanizante (se basa en la ortografía del español), es poco económico dado que utiliza varios grafemas para representar a un solo fonema y responde a una variedad dialectal (centro) que por su difusión en el ámbito religioso y educativo ha logrado el status de estándar frente al resto (Gerzenstein y Messineo, 2002).

La escritura también era una necesidad a los fines de producir material didáctico bilingüe, recurso fundamental para la planificación áulica dado que la falta de materiales didácticos es una barrera para concretar las propuestas de EIB. Según Artieda *et al.* (2011), en 1995 el Poder Legislativo provincial aprobó una resolución por la que recomendaba al Ministerio de Educación que “estudie la posibilidad de imprimir material bibliográfico necesario para la educación aborigen”. La resolución incluía un anexo que contenía un plan de ediciones, cálculo de presupuesto y de cantidad de ejemplares para escuelas de las áreas qom y moqoit, pero el plan no fue implementado. Según sostienen las mismas autoras, entre 1992 y 2007 se elaboraron y editaron en el Chaco un total de veintitrés títulos bilingües y monolingües en los que participaron qom, wichí y moqoit de modo exclusivo o compartiendo autoría con personas no indígenas (Artieda *et al.*, 2011). En su mayoría se trata de ediciones explícitamente destinadas para su uso en escuelas con población escolar indígena, sin embargo, sus ediciones limitadas atentaron al desarrollo de la línea editorial dentro de la EIB. Así, cada nuevo maestro vuelve a producir materiales, desperdiándose los antecedentes de trabajo en el área.

En resumen, llama la atención que el eje de las discusiones en esas primeras instancias de la EIB haya girado principalmente en torno a los aspectos “indígenas” de la escolarización, descuidándose consideraciones como la capacitación y el perfeccionamiento de maestros de grado, directores y supervisores no indígenas por medio de cursos y talleres. De ese modo fue instalándose la idea de que la EIB era un asunto privativo de los pueblos originarios.

4. Los años recientes: hacia el empoderamiento de la educación indígena

Desde el 2000 en adelante se vislumbran cambios que atañen a la cuestión indígena dentro del Chaco. En palabras de un importante funcionario chaqueño en educación, “Lo que le da la riqueza de la identidad pluricultural y plurilingüe, cobra sentido cuando podemos vernos, no como un crisol de razas, sino como un Chacú, unidad de lo diverso para la búsqueda del alimento colectivo” (Diario digital, 2012). En ese camino, las políticas provinciales comienzan a avanzar en el otorgamiento de derechos novedosos a los pueblos indígenas. Así, son muchos los hitos que importa destacar como la creación de un área específica en el Ministerio de Educación, la legislación que oficializa a las lenguas indígenas y que postula la creación de las escuelas públicas de gestión social indígena, etc. A continuación detallaremos muy brevemente algunos aspectos destacables de estas propuestas recientes en EIB.

En un principio, en 2007 se sanciona la Ley N° 5905 que crea el “Programa de Educación Plurilingüe”. En el artículo N° 2 se define lo que se entiende por educación plurilingüe: “aquella destinada a ampliar la construcción de capacidades comunicativas del sujeto y a la que contribuye cualquier conocimiento o experiencia de lenguas, en la que éstas están en correlación e interactúan en la comunicación humana, a través de los distintos lenguajes. Contempla las lenguas indígenas, regionales y extranjeras”. Es muy interesante la ampliación que se realiza con esta propuesta ya que se descentra la mirada en los indígenas como los portadores de diversidad, contemplando el amplio y variopinto abanico chaqueño. Incluso, posteriormente, en el año 2012 esta ley incorporó la lengua de señas argentina por medio de la Ley N° 6975 (Medina, 2014). Esta propuesta pone mucho énfasis en el plurilingüismo, como superador del mono/bilingüismo, por lo que se decretan acciones para el estudio, desarrollo y difusión de las diferentes lenguas, pero como contracara se dejan en un segundo plano las acciones referidas concretamente a la promoción de la “interculturalidad”. Es decir, el foco continúa puesto en los aspectos lingüísticos de la EIB. Recién con posterioridad reaparece el término interculturalidad a partir del Decreto N° 380 de 2010, que cambia el estatus de este programa y proclama la creación de la “Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo” como organismo regulador dependiente del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco.

En 2010 se formula la Ley Provincial N° 6604, que declara como lenguas oficiales de la provincia, además del español, al qom, moqoit y wichí; y dictamina la creación del Consejo Provincial Asesor de Lenguas Indígenas –en el que podrán participar miembros de cada comunidad originaria– para desarrollar tareas técnico-políticas y poder cumplir con lo establecido. Esta ley es muy novedosa en nuestro país, ya que es la primera vez que el Estado reconoce la oficialidad de otras lenguas, sin embargo, aún no se ha plasmado en acciones concretas de reconocimiento y fortalecimiento lingüístico, así como dicho consejo todavía no se ha constituido.

En este recorrido no se pueden omitir los ecos de la Ley de Educación Nacional N° 26206 de 2006, pues en su artículo N° 17 reconoce a la EIB como una de las ocho modalidades del sistema

educativo nacional (Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación en Contextos de Privación de Libertad, Educación Domiciliaria y Hospitalaria y Educación Intercultural Bilingüe) para los niveles inicial, primario y secundario. No obstante, la Ley de Educación del Chaco N° 6691 (2010) va un paso más allá y afirma: “es el derecho a la educación de los pueblos indígenas en todos los niveles y modalidades” (Capítulo XIII). Esto implica que desde las esferas estatales provinciales no solo se mire a los niveles inferiores –como se venía interviniendo en el pasado–, sino que se comienza a pensar en el diseño de políticas de acceso para la formación terciaria y superior de los pueblos originarios. Un ejemplo en esta dirección es el caso del “Programa de Pueblos Indígenas” implementado desde 2011 por la Universidad Nacional del Nordeste. Esta política de acción afirmativa tiene cinco líneas: inclusión de alumnos aborígenes al aula universitaria; diseño de una propuesta de formación para docentes indígenas de escuelas de nivel inicial, primario y secundario de la provincia del Chaco; actualización y capacitación sobre pueblos indígenas para docentes, investigadores y estudiantes de la UNNE; Diseño y ejecución de proyectos de extensión en función de demandas de las comunidades y organizaciones de los pueblos indígenas de la región; y promoción y consolidación de equipos de investigación intra e interinstitucionales sobre pueblos indígenas. En la actualidad incluye tutorías académicas y becas de ayuda económica para más de un centenar de universitarios indígenas.

También, en la Ley de Educación del Chaco N° 6691, en el citado capítulo XIII se norma lo referente a la modalidad de EBI, y en coincidencia con la lectura de Artieda *et. al.* (2012), consideramos que los enunciados denotan un mayor énfasis en la participación –en comparación con la Ley de Educación Nacional N° 26206–, ya que se pone de manifiesto un aumento en el uso de los adjetivos que la califican. También se enuncia una definición precisa del papel de las comunidades en la currícula –su diseño y su desarrollo, incluida la producción de materiales educativos– y en la educación en general a través de mayores espacios de poder para la gestión y toma de decisiones.

Asimismo, esta ley permitió dar inicio al debate sobre las “Escuelas Públicas de Gestión Social/Comunitaria Indígena”. En consecuencia, en el año 2010 se presentaron distintos proyectos de ley para su tratamiento y aprobación, con el fin de crear estas novedosas escuelas. Esta ley recién se sancionó en agosto de 2014 bajo la denominación Ley N° 7446: “*Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena*”. Las escuelas catalogadas como parte de la gestión pública comunitaria bilingüe intercultural indígena tienen como premisa otorgar su conducción a las poblaciones originarias, contando con al menos un director/a o vicedirector/a indígena (gestión mancomunada entre los representantes de los pueblos originarios y el Estado), y al menos un 50% del personal debe ser indígena. La aprobación de esta ley estuvo enmarcada en enardecidos debates y desacuerdos entre los diversos actores sociales involucrados (comunidades indígenas, autoridades estatales, gremios docentes y docentes indígenas y no indígenas) y en consultas a las comunidades indígenas. Los dos ejes de discusión, como se analizó en un texto previo (Medina y Hecht, 2014), giraron

en torno a cuál era la denominación más acorde ya que existía una discusión acerca de si debían designarse como Escuelas Públicas de Gestión Social Indígena o Escuelas Públicas de Gestión Comunitaria Indígena, así como cuál iba a ser el agente indígena que las regulara, es decir, la intervención de los consejos comunitarios en la designación del plantel docente. Más allá de estas discrepancias, en 2011 se sancionó el Decreto del Poder Ejecutivo del Chaco N° 226 con el cual se autorizaba la creación de dos Escuelas Públicas de Gestión Social Indígena (EPGSI)⁸ y las Resolución N° 787 que determina la estructura organizativa de los consejos comunitarios en la EPGSI.

También, resulta pertinente destacar que en dicha ley comienzan a vislumbrarse algunos avances significativos para la EIB, ya que se reconoce que la enseñanza de la lengua materna (indígena) posee complejidades que deben ser tenidas en cuenta, como acontece según las áreas en donde residen los educandos; el modo en que se enseñará la lengua y la definición de los contenidos, entre otros. Señalar que, por ejemplo, en el caso de la lengua toba su situación sociolingüística varía en función de distintas variables como los movimientos migratorios, la escolarización de los hablantes, las actitudes y valoraciones sobre las lenguas, la discriminación y la franja etaria, entre otros aspectos. Los distintos diagnósticos indican de un modo certero que la lengua toba está atravesando un incesante proceso de desplazamiento por el español en la mayoría de los eventos comunicativos cotidianos, en especial en los que participan los niños y jóvenes. Por eso, un desafío muy distinto se está presentando en los actuales contextos de escolarización de la población toba/qom, que apunta a la enseñanza de la lengua nativa como segunda lengua. En esos escenarios se trata de niños y jóvenes hablantes del español como primera lengua, pero se reconocen como indígenas y desean aprender la lengua que es patrimonio de su pueblo en el ámbito de la escuela, ya que así lo posibilitan las nuevas políticas de EIB.

5. Debates actuales: ¿inversión de la discriminación?

Curiosamente, con toda esta nueva legislación cambió el eje de muchos de los debates provinciales en torno a la EIB. Tomemos por caso solo dos aspectos generales referidos a la práctica y regulación del trabajo de los docentes no indígenas e indígenas.

Por una parte, en estas décadas de EIB, las acciones de los docentes no indígenas pueden encuadrarse en un trayecto que va de la resistencia al pedido de inclusión. Los problemas al inicio de la formación docente fueron la resistencia ofrecida hacia este nuevo tipo de formación profesional destinada solamente a indígenas debido a que, como se mencionó con anterioridad, la EIB se fundó como una problemática que aqueja solo a los indígenas. Los maestros no indígenas no se sintieron parte de esta política educativa. Por eso, el mayor hiato en la EIB en Argentina ha sido la carencia de una formación docente (en particular para los maestros no indígenas), así como instancias de capacitación en servicio para trabajar en contextos

⁸ Se inauguró la EPGSI N° 1 del barrio Toba de la ciudad de Resistencia (2011) y la EPGSI N° 2 de la ciudad de Roque Sáenz Peña (2012). Además, en el año 2011 se creó una institución de nivel medio y superior en Pampa del Indio, a través de un proyecto especial.

interculturales. No ha habido cambios en el currículo para la formación de los docentes para los contextos de EIB. La situación profesional de los docentes, en muchos casos, ha sido de resistencia a la EIB, y en otros casos ha exhibido un voluntarismo no acompañado por los soportes pertinentes del perfeccionamiento y el desarrollo profesional continuo. Esto también se vio como contracara en el CIFMA, en la desconfianza por la formación ofrecida a los docentes indígenas y en la consideración de la misma como una institución que discriminaba al resto de la población no indígena que deseaba estudiar allí (Valenzuela, 2009).

No obstante, en 2013 el eje de debate gira exponencialmente, ya que ante la inminente aprobación de la Ley N° 7446 sobre “Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena”, surgieron muchos reclamos de parte de los docentes criollos (no indígenas) porque sienten que peligran su estabilidad laboral, al cambiar la conformación del plantel docente en dichas instituciones. Así, se inician una serie de denuncias por parte del sindicato de trabajadores de la educación del Chaco (SITECH), ya que juzgan que la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo no consideró sus aportes al citado proyecto. Los gremios docentes de la provincia ven en estos avances de la EIB una vulneración de sus derechos, y si bien abogan por la incorporación de los derechos de los docentes indígenas en el estatuto docente provincial, afirman que el mecanismo de designación propuesto para los mismos es “inconstitucional” ya que no respeta lo establecido por el estatuto docente vigente⁹. Esto se debe a que la comunidad indígena, a través de su consejo, tiene derecho a aprobar o vetar la incorporación de docentes a sus instituciones y hay temores a los potenciales acomodados políticos. Por otro lado, los miembros de las comunidades indígenas defienden la posibilidad de elegir a los docentes no indígenas de sus instituciones, ya que afirman que necesitan docentes no indígenas comprometidos con la educación indígena, que quieran trabajar en sus comunidades. Y no se trata de un mero prejuicio, si no de afirmaciones basadas en años de experiencias de EIB donde muchos de los docentes no indígenas, aun en escenarios de atención a la diversidad, reproducían prácticas discriminatorias hacia los niños indígenas y sus familias.

Estos debates evidencian que el tiempo de considerar que la EIB es solo una política para los pueblos indígenas parece haber llegado a su fin, y las escuelas de esta modalidad tienen que romper con el estigma de ser solo para aborígenes y abrirse a la población no indígena y criolla, dándose un movimiento contrario a lo señalado sobre los primeros años de la EIB en el Chaco.

Asimismo, siempre está vigente el eje de debate acerca de la titulación y titularización de los maestros indígenas. Los avances en cuanto a la expansión de la EIB a niveles medio y terciario implicaron desafíos a la formación docente, por lo que actualmente en la provincia

⁹ Actualmente, en abril de 2015, están en tramitación dos leyes de relevancia para la comunidad indígena del Chaco en la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados: una establece la creación del Estatuto Docente Indígena (modificar el Estatuto del Docente incorporando un capítulo de Educación Bilingüe Intercultural, donde estarían contemplados los derechos de los trabajadores –concursos, ingreso, títulos, traslado, ascenso, escalafones, personal auxiliar, interinatos y suplencias, juntas de clasificación para el personal que se desempeñe en dicha modalidad, las características de los establecimientos, competencias de títulos) y la otra aborda la titularización de más de doscientos cincuenta docentes indígenas.

se están discutiendo estrategias para la profesionalización docente, incluso pensando en una capacitación universitaria para indígenas. Es imprescindible que cada vez más miembros de las comunidades indígenas accedan a estudios terciarios docentes para contar con una formación adecuada y un título habilitante que los homologue a los docentes no indígenas. A modo de ejemplo se puede citar la iniciativa de la UNCAUS (Universidad Nacional del Chaco Austral) para crear la Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural.

También muchos docentes indígenas reclaman por una formación específica que les permita atender a los complejos escenarios sociolingüísticos de la provincia. Recordemos que comparten la jornada escolar niñas y niños de comunidades indígenas con pares que no lo son (los denominados “criollos”), así como al interior de un mismo pueblo indígena hay variados escenarios sociolingüísticos. Pensemos nuevamente en el caso de la lengua toba, que para muchos alumnos indígenas no es la lengua vehicular de la comunicación cotidiana, sino un reservorio cultural de la identificación con su pueblo. Por ende, las políticas de EIB debieran contemplar acciones que atiendan esas necesidades lingüísticas, ya que en ocasiones se hace un uso instrumental de la lengua nativa en los contextos escolares que no necesariamente implica que se esté impartiendo una clase de lengua. Es decir, la presencia de carteleras en lengua indígena no implica que haya una enseñanza bilingüe, y lo bilingüe debiera medirse en función de las competencias reales que tienen los niños, sabiendo que en algunas escuelas la lengua indígena es la primera lengua de los niños, pero en otras es la segunda lengua, por lo que las metodologías, materiales y acciones pedagógicas varían considerablemente.

Por último, entre los muchos avances de estos últimos años debe mencionarse el fortalecimiento del Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI) provincial, así como el aumento en la infraestructura (escuelas, cargos, matrícula de alumnos, inclusión de funcionarios indígenas en el Ministerio de Educación, etc.), redacción de diseños curriculares para la EIB, mayor publicación de textos en lenguas indígenas e impacto de las nuevas tecnologías para la divulgación de los avances y problemáticas (uso de facebook, e-mail, páginas web y distribución gratuita de notebooks a los estudiantes).

En síntesis, más allá de los desarrollos actuales de la EIB en el Chaco, aún continúan las discusiones acerca del alcance y la falta de continuidad en el desarrollo de programas y acciones dirigidas a su implementación, limitándose enormemente la proyección de esta política.

6. A modo de conclusión

En este somero análisis de los últimos casi treinta años de políticas educativas específicas para pueblos indígenas chaqueños, notamos –al igual que Artieda *et al.* (2012)– que la participación de comunidades y organizaciones indígenas es parte de los rasgos propios de la EIB en el Chaco desde su génesis, reconociendo la agencia de los pueblos indígenas como sujetos políticos responsables de sus acciones educativas. Por ese motivo, en la actualidad se cuenta con muchas iniciativas provinciales que fomentan esta modalidad, desarrollando sus distintas dimensiones y protagonistas.

Así, se expandió del nivel inicial y primario al medio y superior; de la ausencia de personal indígena en las escuelas a la creación de escuelas de gestión indígena; de la escritura de las lenguas a la publicación de materiales bilingües; de la resistencia del personal docente no indígena al pedido de una mayor inclusión. Pero, no se trata de una característica de los últimos tiempos, sino que las acciones presentes se leen como el cumplimiento del legado y testamento de los ancianos líderes de la década de los ochenta.

El eje de los planteos se ha ido corriendo, así pasó de ser una política para indígenas a ser una política hecha por indígenas, dada su evidente participación activa en el diseño y formulación, institucionalizándose en la actualidad las formas de participación indígena en la toma de decisiones, tal como lo ejemplifica el trayecto recorrido dejar Grupo de los Seis a los Consejo Asesores Indígenas de las escuelas públicas de gestión indígena.

No obstante, aún no se cuenta con datos que ilustren lo promisorio de estas acciones en cuanto a la retención y mejora de los índices socioeducativos de los pueblos indígenas. Incluso, según un informe reciente de UNICEF (2011), se muestra que en Argentina la proporción de la población indígena de entre cinco y catorce años que asiste a un establecimiento educativo es similar a la observada para el total del país (95%), pero en el caso del pueblo toba, la proporción de niños, niñas y adolescentes que asiste a la escuela es significativamente menor: 87,7%¹⁰. El hiato entre estas políticas y la mejora en la calidad de vida cotidiana de las comunidades indígenas son notorios. Las condiciones de vida más favorables no vinieron de la mano de un ascenso social vía escolaridad o de una mayor inserción laboral de los indígenas, si no de los planes de vivienda o del impacto positivo de algunos planes sociales del Estado (como la asignación universal, la erradicación del hambre, etc.). Las condiciones de pobreza de muchas comunidades requieren de una imperiosa solución, así como todavía son palpables las enormes carencias en materia hídrica, siendo aún mucha la población que no accede a agua potable.

Por ende, todo lo anterior nos lleva a repensar y trascender la construcción de políticas para pueblos indígenas en términos de “reparación histórica”. Sorprende, pero a más de treinta años de la instauración de políticas específicas para los pueblos originarios, todavía podemos ver que estas políticas parecen continuar apuntando más bien a un resarcimiento por los daños pasados más que a un proyecto común de futuro. Ese es el foco de nuestras críticas, ya que la EIB no debe mirar solo hacia atrás, con el fin de reparar la histórica opresión hacia los pueblos indígenas, sino también hacia adelante, con la meta de construir una educación que incluya realmente a todos y dejar de armar barreras entre indígenas y no indígenas.

¹⁰ Incluso, si ahondamos más respecto de qué tipo de escolaridad recibe ese porcentaje, notamos que la proporción de quienes reciben clases en lengua toba se reduce al 28,95% de la población (UNICEF 2011)

Referencias bibliográficas

- A.A.V.V. (1993). *Revista Acompañándonos N° 4. Cartilla del Área de seguimiento del CIFMA*. Sáenz Peña: CIFMA.
- Artieda, T., Liva, Y. y Almirón, S. (2011). Textos escolares para la Educación Bilingüe Intercultural: omisiones estatales y empeños indígenas (Chaco, Argentina, 1987-2007). *Boletín de Antropología y Educación* 3, 27-34.
- Artieda, T., Liva, Y. y Almirón, S. (2012). La participación de docentes y organizaciones indígenas en los procesos de definición de las escuelas públicas de gestión social indígena en la provincia del Chaco, Argentina. *IX Congreso Internacional de la Red Estrado, Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente*, Universidad de Santiago, Santiago de Chile.
- Bordegaray, D. y Novaro, G. (2004). Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación. *Cuadernos de Antropología Social* N° 19, 101-119.
- Censabella, M. (2001-2002). Las lenguas indígenas del Chaco meridional y nordeste argentino. Localización, vitalidad y prioridades de investigación. *Folia Histórica del Nordeste* N° 15, 71-85.
- Fernández, C., Gandulfo, C. y Unamuno, V. (2012). Lenguas indígenas y escuela en la provincia del Chaco: El proyecto Egresados. *V Jornadas de Filología y Lingüística*, La Plata, UNLP.
- Gerzenstein A. y Messineo, C. (2002). De la oralidad a la escritura: examen somero de su problemática en lenguas del Chaco. *Simposio Internacional "Lectura y escritura: nuevos desafíos"*, Facultad de Educación Elemental y Especial, Cátedra UNESCO, Universidad de Cuyo, Argentina.
- Gerzenstein, A., Acuña, L., Fernández Garay, A., Golluscio, L. y Messineo, C. (1998). *La educación en contextos de diversidad lingüística. Documento fuente sobre lenguas aborígenes*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- Hecht, A. C. (2013). (In)definiciones de la escolarización en contextos de diversidad etnolingüística. Análisis de la EIB en Argentina. *Século XXI – Revista de Ciencias Sociales* v.3, no 1, 185-211.
- Hirsch, S. y Serrudo, A. (2010). La educación en comunidades indígenas de la Argentina: de la integración a la Educación Intercultural Bilingüe. En: Hirsch, S. y Serrudo, A. (comps.). *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: Análisis antropológicos de experiencias en comunidades indígenas* (1° Ed., pp. 17-44). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Medina, M. (2014). *Prácticas educativo-lingüísticas en la modalidad de EIB: Una aproximación etnográfica a las clases de qom la'aqtaqa en una escuela periurbana del barrio Mapic (Resistencia, Chaco)*. Tesis de Maestría en Antropología Social. Posadas: Universidad Nacional de Misiones.
- Medina, M. y Hecht, A. C. (2014). Voces en debate en torno a la Educación de "Gestión Social Indígena" y de "Gestión Comunitaria" en el Chaco. *XXXIV Encuentro de Geohistoria Regional, Instituto de Investigaciones Geohistóricas*. Resistencia: UNNE/CONICET.
- Petz, I. L. (2002). *Políticas de Educación Bilingüe en una Formación Social de Fronteras (Chaco*

- salteño y oeste formoseño*). Tesis de Licenciatura en Cs. Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Rosso, L. y Artieda, T. (s/d). Historia de la Educación Aborigen en la Provincia del Chaco (1951-1994). Resistencia: Manuscrito inédito de la Universidad Nacional del Nordeste.
- UNICEF (2011). *Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación. Situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades toba*. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Valenzuela, E. M. (2009). Educación Superior Indígena en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA): génesis, desarrollo y continuidad. En: Daniel Mato (coord.). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (1° Ed., pp. 79-102). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO- IESALC).
- Zidarich, M. (2010). Pareja vulnerable, si las hay: docente originario y docente no originario. En: Hirsch, S. y Serrudo, A. (comps.). *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: Análisis antropológicos de experiencias en comunidades indígenas* (1° Ed., pp. 223-254). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Sobre la posibilidad de una educación inclusiva bajo el actual modelo de desarrollo económico y social chileno

About the possibility of an inclusive education under the current Chilean economic and social development model

Bruno Lerena Romero* y Jimmy Trejos Guerra**

Recibido: 20-04-2015 - Aceptado: 05-07-2015

Resumen

El artículo analiza la relación entre la educación formal y los modelos de desarrollo económico y social. A partir de ahí se detallan las características del sistema educativo chileno, entendido como resultado de la instalación de un modelo e ideología capitalista neoliberal. Se exponen sus consecuencias en el financiamiento, la concepción de calidad en educación, los mecanismos de evaluación, la noción de diversidad y el efecto sobre los actores educativos para contrastarlos con los postulados de la educación inclusiva, ampliamente nombrada desde la esfera académica y política. La discusión se orienta a reflexionar sobre la aplicabilidad de la educación inclusiva en el contexto nacional actual.

Palabras clave: modelo de desarrollo económico y social, ideología capitalista neoliberal sistema educativo chileno e inclusión educativa.

Abstract

The article analyzes the relationship between formal education and economic and social development models. From there the characteristics of the Chilean education system, understood as a result of the installation of a neoliberal capitalist model and ideology are detailed. Its consequences are discussed in the financing, quality conception, evaluation mechanisms, notion of diversity and the effect on educational actors to contrast with the principles of inclusive education, widely appointed from the academic and political sphere. The discussion aims to reflect on the applicability of inclusive education in the current national context.

Keywords: economic and social development model, neoliberal capitalist ideology, Chilean education system, educational inclusion.

* Psicólogo, Universidad de Chile, contactar en brunolerena@gmail.com

** Psicólogo, Universidad de Chile, contactar en jimmytrejos@gmail.com

1. Introducción

El presente trabajo es resultado de un proceso de reflexión e investigación bibliográfica, originado en las tensiones del ejercicio profesional de los propios autores, en especial, aquellas donde el quehacer se vuelve un proceso limitado cuyo efecto es funcional a la producción y reproducción de la ideología dominante.

En primer lugar, buscaremos desnaturalizar la situación educativa, desarrollando brevemente la idea de que los sistemas educativos tienen la función de reproducir el modelo de desarrollo económico y social en un contexto histórico. En segundo lugar, analizaremos cómo el modelo de desarrollo de nuestro país, Chile, se ha plasmado en el sistema educativo y recordaremos algunas consecuencias clave que permiten clasificarlo como un sistema de educación capitalista neoliberal. En tercer lugar, relacionaremos estos aspectos con algunas de las propuestas de la educación inclusiva frecuentemente mencionadas en la literatura para discutir respecto de su aplicabilidad, pues recurrentemente es invocada en la actualidad por autoridades de gobierno y actores educativos.

2. Los sistemas educativos y el modelo de desarrollo económico-social

La importancia de los sistemas educativos formales en nuestra sociedad es hoy incuestionable ya que, como lo señalan Baquero y Teregi (1996), la escuela nace recientemente en la historia de la humanidad como un proyecto político social, validándose desde el saber hegemónico en forma tan eficaz que se naturaliza como si siempre hubiese existido. El protagonismo que ha ganado la escuela como dispositivo de educación para la socialización y formación general de la ciudadanía, ha llegado a opacar una serie de escenarios en los que siguen existiendo procesos educativos de diversa índole (Coll, 2004).

Tal es la situación de protagonismo que, actualmente en nuestro país, la importancia de las instituciones escolares es indiscutible. El propio Ministro de Educación, en su documento base para la participación ciudadana en la reforma educacional, señala que *“la educación, entendida como un bien social, es la pieza fundamental para lograr el desafío de hacer de Chile una nación desarrollada, inclusiva y próspera”* (MINEDUC, 2014, pp. 4). Sin embargo, para comprender el “engranaje social” donde la educación se vuelve pieza clave, es prioritaria la tarea de desnaturalizar estos sistemas, pues solo luego de ello será posible reflexionar sobre sus componentes, las relaciones existentes entre éstos y al mismo tiempo el rol que juegan en un contexto social más amplio. Hacer el ejercicio evidencia que la educación formal emerge desde una particular ideología e interacción social, manteniendo coherencia con éstas para conformar la trama desde la que se promueve una realidad dentro de muchas posibles (Fernández Enguita, 1987; Escudero, 2005) o como lo exponen López, Julio, Pérez, Morales y Rojas (2014) al afirmar que las políticas educativas tienen un sustento en concepciones de educación y educabilidad que solo pueden emerger en prácticas sociales históricas donde adquieren su verdadero sentido.

Lo planteado implica analizar la escuela como una de las instituciones en que el Estado moderno deposita la tarea de socializar dentro de una red de dispositivos de socialización (Tenti, 1998), cuyo funcionamiento no puede analizarse en forma descontextualizada, sino en una intrínseca relación con la situación histórica donde se producen las prácticas y la ideología concordante. Esta línea de pensamiento ha sido desarrollada por autores como Althusser (1970), quien sostiene que el funcionamiento de los dispositivos de educación formal es determinado por las necesidades de los medios de producción económicos.

En el caso del modelo de desarrollo capitalista neoliberal, para asegurar su existencia no solo necesita acumulación de capital, sino también crear y reproducir la ideología, las estructuras y los vínculos sociales que lo permitan (Cornejo, 2006). Una pieza fundamental para lograr esto son las instituciones socializadoras, las que proporcionan, a través de vivencias interpersonales, el aprendizaje de las relaciones sociales de producción capitalista (Fernández Enguita, 1987).

De acuerdo a ello, para poner en perspectiva los procesos educativos de hoy y analizar sus objetivos y efectos tácitos, es necesario asumir como punto de partida que hasta ahora la educación formal como dispositivo socializador tiene por función reproducir y validar la ideología del modelo económico-social imperante (Fernández Enguita, 1987; Redondo, 2000; Cornejo, 2006). La cultura vivida¹¹ que se promueve, ensaya y aprende en la escuela, mediante las formas de comunicarse, pensar, relacionarse, etc., constituye la cultura necesaria para desenvolverse en el marco de la sociedad de acumulación capitalista neoliberal (Redondo, 2000).

La cultura y las relaciones promovidas, hoy desde la educación formal en nuestro país, requirieron una serie de transformaciones estructurales que no se dieron en el marco de la democracia y el consenso ciudadano, sino a través de la dictadura militar y el cuerpo legal de la Constitución de 1980. Estas transformaciones significaron en lo concreto la privatización de la educación; el financiamiento compartido mediante la modalidad particular subvencionada; la mezcla de una administración de educación pública municipal y las orientaciones técnicas por parte del Estado; la merma en el financiamiento; el control y empobrecimiento del currículum educativo; la devaluación de la formación y del rol docente (Inzunza, 2009).

Inzunza (2009) y Muñoz (2011) señalan que estos cambios produjeron la imposición de prácticas autoritarias sobre la cotidianidad de los procesos educativos, los cuales dentro de la nueva lógica de desarrollo económico y social debían despolitizarse y reordenar sus objetivos y gestión, lo que significó el desmantelamiento de la versión chilena de la responsabilidad estatal en la educación. Ambos autores nos recuerdan que la Constitución elaborada durante este período se encuentra vigente y, a pesar de distintas modificaciones, aún hoy no se garantiza en ella explícitamente el derecho a la educación, de modo que el sistema educativo continúa ligado a mecanismos de

¹¹ Fernández Enguita (1987) explica que esto es posible por las relaciones que se promueven desde la educación formal hacia los actores escolares, existiendo dos tipos de éstas. La primera son las “simbólicas”, que aluden a todos los significados no oficiales que intercambian entre sí estudiantes y docentes, en donde se vivencian y legitiman las relaciones sociales históricas con la finalidad de asegurar disposiciones favorables a la realidad impuesta. La segunda son “sociales materiales”, correspondientes a cómo se construye y reproduce el conocimiento escolar en relación a la estructura y jerarquía institucional, las relaciones entre estudiantes y los docentes, el contenido y la metodología de enseñanza.

gestión propios del capitalismo neoliberal, que lejos de ser detenidos durante los gobiernos de la Concertación, se profundizaron cada vez más con una política creciente de subvenciones a la demanda y una mirada eficientista de la calidad educativa (OPECH, 2006).

El sentido último de todas estas modificaciones descansa en la lógica y en los valores del modelo económico impuesto. En la base de éstas se encuentra una ideología de la mercantilización y consumo (Inzunza, 2014) que tiene consecuencias directas sobre la producción cultural, pues el mercado pasa a ser el principio que organiza la vida social, sus prácticas y sus representaciones (Lechner, 2007).

Algunos de los cambios socioculturales más significativos se manifiestan en el paso desde un sujeto comunitario que se constituye en la vida colectiva, a un individuo cuya principal característica es ser uno más en una sociedad altamente diferenciada (tanto en la división social del trabajo como en otros espacios sociales) (Tenti, 1998; Lechner, 2007; Pérez, 2007). Esta creciente individualización se da en un escenario de desigualdad estructural que torna más dificultosa la autodeterminación, a pesar de que la ideología capitalista neoliberal le entrega a cada uno la responsabilidad de decidir su futuro y asumir los riesgos que esto conlleva dentro de unas “ilimitadas” trayectorias vitales posibles.

Complementario a esto, Pérez (2007) incorpora la globalización como otro factor en la instalación de los componentes ideológicos para describir el escenario de producción cultural en el modelo de desarrollo económico y social de nuestro país. La brújula de nuestra sociedad es el modelo capitalista neoliberal y los procesos de globalización que exigen un nivel de producción económico y, por lo tanto, construyen una necesidad de llegar a los estándares de capacitación del “recurso humano” propuestos a nivel mundial. De esta forma, los sistemas educativos aparecen como una necesidad para lograr el nivel de desarrollo personal que se le exige al individuo para participar en la división social del trabajo con una cierta ventaja competitiva respecto del resto. Se propone a los individuos una asociación entre el nivel de estudios y su posición en una sociedad con estratos diferenciados, pero al mismo tiempo con promesas de movilidad social, para la cual se debe competir y acumular el suficiente mérito personal.

De esta manera, el efecto de las transformaciones económicas y sociales ha favorecido una cultura particular, una subjetividad en los miembros de la sociedad; como diría Freire (1970), las personas hacen parte de sí los mitos sobre los que la ideología dominante sustenta su conquista y manipulación; los insta a valorar las promesas de la igualdad de oportunidades, las ventajas de un mundo globalizado con sus tratados de libre comercio, las oportunidades para el emprendimiento y el consumo. Dejan de problematizarse los estratos y las clases sociales, las que incluso parecen justificarse en función de la meritocracia y logros educativos, siendo entonces tarea de cada uno alcanzar aquello supuestamente al alcance de todos para adaptarse a un mundo que es impuesto y naturalizado.

Lo que nos proponemos a continuación es analizar algunas de las principales consecuencias que la instalación del modelo capitalista neoliberal tuvo y tiene en la concepción del financiamiento, la calidad educativa y su evaluación, la diversidad estudiantil y el rol docente.

3. Financiamiento, calidad, diversidad y rol docente en el actual sistema educativo

3.1. Sistema de financiamiento

Desde el año 1980, el sistema de educación de nuestro país cambia su lógica de financiamiento, pasando de subsidiar ofertas educativas a costear la demanda mediante un sistema de *voucher* o pago individual, basado en el supuesto que el aumento del financiamiento de una institución educativa estará altamente relacionado con la calidad de ésta (Redondo, Almonacid, Inzunza, Mena y de la Fuente, 2007). En términos concretos, la entrega de recursos económicos es en función de la variable “promedio estudiantes/mes” que asiste diariamente. De esta manera, la calidad estaría dada por la competitividad entre las instituciones escolares, ya que si éstas logran mejores estándares educativos obtendrán mayor demanda por matrículas y asistencia a clases, y por lo tanto, más dinero (Donoso, 2006).

Una característica de este sistema es el valor de cambio. Cada estudiante equivale a un monto o valor que aporta a la sobrevivencia de cada escuela o colegio, lo que genera un fenómeno descarnado de lucha por captación de matrícula, cuya contienda es siempre favorable a colegios que pueden seleccionar a “los mejores” para proyectar mayor prestigio educacional y cobrar para otorgar mayor estatus socioeconómico.

En el plano de la diversidad, el sistema de financiamiento se pronuncia desde una visión reducida que individualiza las diferencias. Así, aspectos como la vulnerabilidad socioeconómica y la diversidad funcional adquieren un valor de cambio diferente en los estudiantes (Infante, 2010), como portadores de una condición o enfermedad. Un ejemplo ilustrativo de ello es la calificación de “necesidades educativas especiales” a través del decreto 170 de la ley 20.201, donde se garantizaría la igualdad de oportunidades para el aprendizaje mediante la atención diferenciada de alumnos por profesionales de la salud en el contexto escolar, financiados por un aumento del *voucher* condicionado a una tipología diagnóstica biomédica (López et al, 2014). Así, bajo un mensaje que dice cubrir una necesidad (y no derechos), el Estado provee recursos económicos canjeables por diagnósticos para acceder a servicios individuales diferenciados, buscando normalizar a niños y niñas e incrementar sus resultados académicos para hacer más competitivas las instituciones escolares (Peña, 2013).

Esta lógica, que designa precios a la corrección de “anormalidades” en el plano individual, también puede verse reflejada en el aumento del *voucher* para estudiantes en situación de pobreza, en el marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP). Es la clara necesidad de aumentar la inversión en la educación de los estudiantes más pobres con el objetivo de compensar la deprivación sociocultural de éstos, sin embargo, es cuestionable pensar que el aumento en la inversión individual propiciará mayor equidad, ya que de acuerdo a la segregación social y escolar de nuestro país, la pobreza también está concentrada en determinados establecimientos educacionales, por lo tanto son estos últimos los que debiesen ser el foco de las políticas de financiamiento (García-Huidobro y Bellei, 2006). Del mismo

modo, es debatible condicionar este aporte económico en relación a un sistema de rendición de cuentas que se rige por parámetros educativos universales, instrumentalizando aprendizajes en función de premios y castigos. Esto último ha provocado mayor presión y sobrecarga en los actores escolares, ya que se alude a éstos como los responsables de no lograr los estándares establecidos (Assael, Contreras, Corbalán. y Redondo, 2010).

2.2. La estandarización de la calidad y su evaluación

El enfoque economicista, que defiende la relación entre el nivel educativo de las naciones y el bienestar monetario de éstas, sitúa el avance educacional como indicador del capital humano y sus destrezas para competir exitosamente en el mercado (Martínez, Gaviria y Castro Morera, 2009). Diversas agencias económicas internacionales y sus modelos de gestión empresarial han orientado contenidos curriculares y sus formas de evaluación con el objetivo de incrementar en la ciudadanía las habilidades productivas que requerirían para participar competitivamente en acuerdos de libre comercio internacional (Redondo, 2005).

En relación a este enfoque, surge en 1990 el sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE), que inicialmente solo contemplaba algunos contenidos, con un especial acento en lenguaje, matemática y ciencias, analizados individualmente y dejando de lado otros elementos vitales para un aprendizaje integral como la educación valórica, actitudes pro-sociales y formación ciudadana; educación socio-afectiva y destrezas sociales; y el aprendizaje para la resolución de problemas, pensamiento crítico e innovador, estrategias y habilidades cognitivas (OPECH, 2006; Casassus, 2007). Este reduccionismo está basado en una serie de supuestos que descontextualizan el proceso educativo; por un lado, se considera a los resultados estandarizados como fiel reflejo del conocimiento que poseen los estudiantes y de la calidad de sus docentes; y por otro, buenos y malos resultados dependerían exclusivamente de las escuelas (Martínez y Prada, 2012).

Esta última responsabilización supone la idea de que los parámetros sobre rendimiento y calidad pueden ser comunes, sin distinción territorial, social, cultural, etc., lo que constituye un ingrediente esencial para garantizar la comparación y competencia entre establecimientos educacionales. La consolidación de la privatización de éxitos y fracasos es fiel reflejo de la filosofía capitalista; así el destino (resultados académicos) de las personas como agentes productores y consumidores está fuertemente influenciado por sus habilidades y competencias (méritos educativos) a disposición de la libertad e independencia (Docencia, 2014). Omitir la particularidad de cada realidad educativa, constituye una intención parcial por favorecer a grupos sociales que gozan de un mayor capital cultural valorado por el sistema.

Negar los contextos socioculturales donde se sitúan las escuelas más pobres, constituye una desventaja importante al momento de medir. Para las escuelas que reciben a estudiantes con mayor vulnerabilidad socioeconómica significa educar a niños y niñas con menos capital cultural (o con uno menos valorado socialmente), por lo tanto la tarea educativa se realiza en condiciones desfavorecidas frente a los parámetros de rendimiento establecidos (Mella, 2006; Martínez et al, 2009). Este antecedente es crucial si consideramos que las escuelas en situación

de vulnerabilidad generalmente presentan climas escolares marcados por la agresividad, desacato de normas, desesperanza, baja participación de los apoderados, etc., reproduciendo el contexto de origen de los estudiantes, caracterizado por la desintegración y conflictividad del entorno familiar y barrial (UNESCO, 2005). Frente a estos obstáculos, los establecimientos y sus docentes realizan un sobreesfuerzo para el incremento en el desempeño SIMCE, traducido en el adiestramiento y ensayo para responder a las pruebas estandarizadas (OPECH, 2006; Martínez y Prada, 2012).

2.3. La noción de lo diverso

Aquellos estudiantes que no se adecuan a las condiciones de educabilidad, y que por lo tanto no rinden según los parámetros de calidad educativa establecida mediante el SIMCE, suelen ser considerados como portadores de “Necesidades Educativas Especiales” (desde ahora NEE). Este rótulo engloba una serie de experiencias de fracaso educativo, que de ninguna manera son naturales, sino una realidad construida bajo los cimientos de valores y elementos de la cultura que son funcionales a las normas y exigencias del sistema socioeconómico imperante (Escudero, 2005).

La distinción lingüística (rotulación) y las prácticas específicas (abordaje diferenciado) construyen categorizaciones estigmatizadoras para los alumnos que no rinden según lo previsto (Diez, 2004), en esencia distintos de aquellos que no tendrían dificultades de aprendizaje. Las NEE se concentrarían en un subgrupo de estudiantes, quienes pasan a ser llamados alumnos PIE¹² con las políticas de integración (López et al, 2014). La pertenencia a este subgrupo puede ser vivenciada como una característica personal negativa, y lo mismo podría ocurrir con la significación de pares e incluso con las expectativas de los docentes (Sandoval et al, 2002), lo que se profundiza cuando el estudiante es sacado de su sala de clases para un abordaje educativo individual, produciéndose una laguna de participación en la construcción colectiva del aprendizaje que difícilmente puede ser restituida.

Por otra parte, el concepto de NEE limita y rigidiza la comprensión de los procesos educativos, puesto que a pesar de diferenciar necesidades transitorias y permanentes, en ambas es el estudiante quien presenta las dificultades de aprendizaje, y es éste quien requiere más apoyo o apoyos especiales respecto del resto. Una postura como ésta, en que las características individuales y en especial las deficiencias respecto de los parámetros de normalidad manejados por la psicología y la medicina son los determinantes fundamentales del aprendizaje, es el sustento de las acciones de apoyo especializadas y clínicas en el contexto escolar, con la consiguiente irresponsabilidad de la institución educativa respecto de la diversidad (Teregi, 2009; López et al, 2014).

Dicho efecto favorece la invisibilización del rol que juegan aspectos propios de la realidad escolar en los procesos de aprendizaje. La presencialidad, las evaluaciones constantes y la organización de niveles por edad, entre otras características, terminan conformando la situación educativa que, lejos de ser inocua, especifica trayectorias de desarrollo cognitivo en niños y niñas, al igual que determinados aprendizajes por sobre otros (Baquero y Teregi, 1996). Al naturalizar estos

¹² Programa de Integración Escolar (PIE) perteneciente al Ministerio de Educación de Chile.

factores se inhiben las innovaciones sobre estos aspectos, delimitando el rango de posibilidades y obstaculizando procesos de aprendizajes en equidad (Sandoval et al, 2002).

Al fenómeno anterior, que podríamos llamar medicalización del fracaso escolar, se puede agregar una omisión aún más grave: la desestimación de otras dimensiones de la diversidad que son relevantes a la hora de comprender los procesos de aprendizaje y el hecho de que algunos diagnósticos esconden una relación con la situación de vulnerabilidad social del estudiante, como la merma de oportunidades de estimulación y acceso a la cultura hegemónica durante la infancia, que terminan siendo individualizadas a través de las evaluaciones del funcionamiento intelectual (Fundación Chile, 2013).

2.4. Tensiones en la labor docente

La medición estandarizada de la educación ha empobrecido el rol docente, convirtiendo su accionar profesional en una labor técnica donde el éxito radica en la ejecución de programas metodológicos delimitados al exterior de los establecimientos educacionales (OPECH, 2006; Cassasus 2007). La falta de participación del profesorado en la reflexión y deliberación de lo que enseñará, sus enfoques pedagógicos y didácticos, constituye un fenómeno desprofesionalizador que obstaculiza el desarrollo de proyectos educativos por parte de cada comunidad escolar, y paradójicamente, responsabiliza a docentes por los bajos puntajes que se obtienen (Assel et al, 2010). Al interior de las aulas, esto se traduce en presión y exigencia hacia los estudiantes que deben obtener herramientas para afrontar asignaturas y ámbitos que serán evaluados, reduciendo las clases a “enseñar para responder pruebas de opción múltiple” (Casassus, 2007) y, en la subjetividad de los profesores, ya que progresivamente son separados de la labor educativa posicionando a ésta como algo ajeno y pensado por otros, negando así la función transformativa del trabajo (Cornejo, 2006).

Emergen como características del trabajo docente: la sobrecarga y la pérdida de autonomía y de sentido laboral sobre el proceso educativo. Respecto al primero, el incremento del porcentaje de horas lectivas en las asignaturas y ámbitos que se establecen como metas evaluables, sumado a las responsabilidades administrativas de planificación y producción de evidencias, terminan por corroer el tiempo familiar y de descanso (UNESCO, 2005). Esto además del elevado número de alumnos por sala de clases, otra variable que desgasta emocionalmente (Cornejo, 2008), resta oportunidades de aprendizaje a cada estudiante e disminuye en la cercanía afectiva de la relación profesor-alumno.

Las políticas de “rendición de cuentas” plantean la suposición de que el profesorado no presenta una motivación intrínseca para realizar la labor educativa (Casassus, 2007), y por esta razón, se justifica la necesidad de contar con elementos externos que normen, guíen, evalúen e incentiven el sistema educativo, componentes ajenos a procesos de discusión, consenso y creación de prácticas acordes a la realidad percibida y sentida por los docentes, minando la autonomía de éstos. En relación a ello, surge la pérdida del sentido laboral, definida como la posibilidad de significar el trabajo con objetivos que tengan sentido y propósito moral; en

el caso de la tarea pedagógica, la cual posee un fuerte componente afectivo, cuanto menos significatividad laboral en un contexto de sobrecarga de trabajo, merma en el control del proceso educativo y privatización de la culpa por bajos resultados, mayor es la predisposición a enfermar (Cornejo, 2014).

Por otro lado, el ejercicio educativo en contextos de pobreza enfrenta nuevas tensiones que amplifican el riesgo sobre el desgaste emocional y la salud. Los docentes que trabajan en escuelas vulnerables deben afrontar una cantidad considerable de dificultades sociales que interfieren en el aprendizaje y se suman a la presión del sistema, presentándose con mayor frecuencia: abandono de los padres, violencia intrafamiliar, alcoholismo y drogadicción, pobreza, agresiones y amenazas (Alvarado, 2010; UNESCO, 2005).

3. La necesidad de un nuevo modelo: educación inclusiva

Los efectos descritos anteriormente reflejan explícitamente que el sistema educativo chileno descansa en los pilares ideológicos de un modelo de desarrollo económico y social capitalista neoliberal. Incluso desde el actual gobierno se admite esto en el marco de la reforma educacional, específicamente en el proyecto de ley de fin al lucro, selección y copago, en el cual se señala que *“la sociedad chilena ha exigido al Estado un cambio profundo de paradigma en el sistema educativo, que deje atrás la idea de la educación como un bien de consumo que se transa en el mercado”* (Ministerio Secretaría General de la Presidencia [MINSEGPRES], 2014, pp. 6).

Frente a las demandas ciudadanas en torno a un cambio estructural y de la calidad en educación, el mismo gobierno reconoce que se debe modificar la noción de ésta como bien de consumo hacia *“un nuevo modelo que sea inclusivo, que fortalezca la educación pública, que amplíe la actual noción restringida de calidad y que potencie estructuralmente –y no de manera aislada o para unos pocos- dicha calidad”* (MINSEGPRES, 2014, pp. 6).

El desarrollo del nuevo modelo se visualiza desde la implementación de una reforma educacional que, mediante la materialización de proyectos de ley, posibilite nuevas políticas educativas, en las que se espera *“avanzar gradualmente hacia la gratuidad e inclusión en todo el sistema educativo obligatorio”* (MINSEGPRES, 2014, pp. 11). Respecto a la inclusión educativa se alude a su importancia, ya que este enfoque permitirá *“eliminar todas las formas de discriminación y barreras que impiden el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes, sin importar sus particularidades y diferencias socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, nacionalidad, religión, habilidad o necesidades educativas”* (MINSEGPRES, 2014, pp. 38), con el efecto de promover y posibilitar *“la inclusión social, económica, étnica y religiosa, y cimentar valores como el pluralismo, el respeto por el otro, la responsabilidad y, en general, los valores cívicos y democráticos”* (MINSEGPRES, 2014, pp. 27).

En consecuencia, el modelo de educación inclusiva comienza su desarrollo frente a la constatación de que los efectos homogeneizantes en la educación conducen a pobres resultados y exclusión educativa de los alumnos que no se adecuan a estos enfoques. Movimientos como “Educación para todos” (UNESCO, 2004) han impulsado globalmente la tarea de crear sistemas

educativos que valoren la diversidad, considerada en un sentido amplio y no tan solo respecto a las diferentes habilidades para aprender, sino que contemplando variables socioeconómicas, culturales, religiosas, de género, etnicidad, etc., de niños, niñas y jóvenes dentro de las aulas (Blanco, 2007; Ainscow y Miles, 2008; Infante, 2010; Arnaiz, 2012), todas las que jamás debiesen ser obstáculos para garantizar el derecho a una educación de calidad.

La atención a la diversidad se instala como un principio fundamental sostenido en el derecho a una educación de calidad y sin discriminación, que debe orientar la educación inclusiva con la finalidad de entregar a todos los estudiantes oportunidades de aprendizaje adecuadas a sus características y requerimientos, lo que posibilitaría la equidad y una mayor cohesión social (Blanco, 2007; Duran y Giné, 2011; Arnaiz, 2012). Para algunos autores, considerar la educación como un derecho irrenunciable implica asignar a la escuela, como principal responsabilidad, facilitar a sus estudiantes el acceso a todo lo que no pueden alcanzar en sus entornos, supliendo obstáculos y deprivaciones socioculturales que la realidad sociofamiliar les depara, permitiendo la formación de ciudadanos que puedan participar de manera crítica y creativa en la construcción de un futuro próspero para su nación y grupo de pertenencia (Blanco, 2007; Casanova, 2011).

En relación a esto, Blanco (2007) plantea que la inclusión social depende en gran medida del logro de una educación inclusiva (dentro de una serie de cambios sistémicos a nivel macro), debido al desarrollo de escuelas plurales que puedan educar a todos los niños y niñas de la comunidad sin ninguna forma de discriminación, con el claro objetivo de incluir.

Para la materialización de una educación inclusiva se propone modificar el foco de las responsabilidades individuales frente al fracaso, por uno centrado en las responsabilidades del contexto escolar, asumiéndose el compromiso por identificar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que muchos estudiantes viven (Duran y Giné, 2011; Sandoval et al, 2012). La identificación y reducción de las barreras educativas implicará analizar el currículo educativo, sus objetivos y metodologías, la convivencia dentro de la comunidad, la accesibilidad universal, la participación y la democratización de los procesos de enseñanza (Ainscow y Miles, 2008).

Los sistemas educativos inclusivos buscan brindar un cúmulo de experiencias formativas en contraposición a la ejecución de programas educativos estandarizados. Estas experiencias deben considerar factores primordiales para el futuro de los ciudadanos en democracia, por ejemplo: habilidades para la comunicación, trabajo colaborativo, conocimiento de diversas culturas y de la propia, inteligencia emocional, etc. (Casanova, 2011). Paralelamente, estos aprendizajes tienen que producirse en un marco de respeto, sana convivencia, empatía y colaboración, fomentando el pensamiento reflexivo y creativo para el fortalecimiento de la autonomía y la dignidad de todos los implicados (Ainscow y Miles, 2008).

El giro desencadenado por el modelo inclusivo y su foco en las barreras del contexto educativo para el aprendizaje y la participación, demanda un nuevo tipo de identidad docente caracterizada por la valoración particular de cada niño y niña, la consideración y respeto por los distintos ritmos en el aprendizaje, la diversidad en las estrategias de enseñanza y la evaluación

para proveer de experiencias educativas de calidad (Duran y Giné, 2011; Arnaiz, 2012). La educación inclusiva opera con un cuerpo docente que reflexiona sobre su práctica pedagógica de manera crítica y consciente en la identificación de los impedimentos para el aprendizaje y resolución de éstos, de modo que todos los estudiantes aprendan con oportunidades formativas equitativas (Ainscow y Miles, 2008; Duran y Giné, 2011). El logro de esto último es inabordable desde una lógica de trabajo individual, al contrario, la colaboración mediante el trabajo en equipo es el pilar fundamental para fomentar el progreso educativo para la totalidad del estudiantado y para el término de la exclusión. El apoyo y las responsabilidades compartidas de los participantes de la institución escolar es un requisito irrenunciable para el funcionamiento de la escuela inclusiva. En el caso de los profesores, esta modalidad de vinculación laboral se despliega desde una plataforma de igualdad donde la jerarquía en términos de rango y experiencia queda disminuida frente a una dinámica que apuesta por la importancia de la contribución y diversificación que cada profesional realiza para el diseño y adaptación del proyecto educativo (Arnaiz, 2012).

La docencia inclusiva tiene como génesis la observación del proceso educativo, para luego desarrollar un trabajo grupal reflexivo y colaborativo con la intención de definir metas comunes, revisar la trayectoria de la institución, analizar el quehacer pedagógico cotidiano y visualizar las dificultades para que los estudiantes avancen en su formación (Ainscow y Miles, 2008; Duran y Giné, 2011; Arnaiz, 2012). Cuando se opta por este tipo de método, el análisis para la inclusión es un camino cíclico sin fin, donde progresivamente se van sumando todas las personas involucradas en la comunidad educativa (Ainscow y Miles, 2008), siendo la opinión y las perspectivas de niños y niñas fundamentales para la mejora escolar.

La reflexión grupal es un proceso que permitirá estar conscientes de las variables que necesariamente deberán modificarse, como también socializar experiencias pedagógicas positivas con el objetivo que puedan ser referentes para replicarse. El producto de esta fase posibilitará la toma de decisiones y el establecimiento de consensos para la flexibilización del currículo, metodologías, didácticas y evaluación, con la misión de provocar una transformación que genere mayor equidad y calidad (Santiuste y Arranz, 2009).

Reflexiones finales

Entender los dispositivos de educación formal como elementos esenciales para conseguir una socialización, reproducción y validación de la ideología capitalista neoliberal, nos obliga a mirar las características descritas del actual sistema como consecuencias de su papel en un contexto político más amplio. Por lo mismo, cabe la pregunta por la factibilidad de generar en este sistema educativo prácticas basadas en ideologías y sistemas valóricos completamente distintos, como la inclusión educativa. Esta última se propone por el gobierno como eje de una reforma que debería generar una sociedad más inclusiva, siendo una respuesta a la diversidad del estudiantado, eliminando las barreras para el aprendizaje y la participación en comunidades educativas libres de discriminación. Sin embargo, es posible anticipar obstáculos para su implementación en el presente escenario.

El modelo de desarrollo económico expresado en el sistema educativo chileno ha promovido una ideología que valida y valora la competitividad, el individualismo y la meritocracia, al mismo tiempo que justifica una formación restringida en los aprendizajes instrumentales funcionales para el modelo socioeconómico. Además ha construido una imagen reducida de la diversidad del estudiantado, atribuyendo el fracaso escolar a los individuos y/o al cuerpo docente. En este contexto se piensa implementar el modelo inclusivo, a pesar que en sus principios existe una ideología opuesta donde se valoran todas las dimensiones de la diversidad humana, se considera a todos los estudiantes como competentes para aprender y, por lo tanto, los procesos educativos deben eliminar sus barreras para evitar el fracaso escolar. De esta forma, la calidad de la educación se asocia al carácter integral del aprendizaje, a la participación y colaboración entre todos los actores de la comunidad educativa.

Resulta evidente que la ideología, los valores y las prácticas de ambos modelos difieren significativamente entre sí. Los cuestionamientos y posibles respuestas sobre cómo iniciar procesos inclusivos sobre las características del actual sistema nos parecen un proceso reflexivo fundamental, pero no completo, por eso creemos que es indispensable considerar la interrogante sobre la continuidad, profundización y consecuencias del modelo de desarrollo económico y social capitalista neoliberal, pues en las últimas décadas los sistemas educativos en Chile han jugado un rol esencial en su reproducción y validación. Este modelo y sus consecuencias se evidencian en una sociedad altamente desigual y segregada, donde la distribución de las riquezas se encuentra concentrada en grupos privilegiados y el ejercicio de derechos está estrechamente vinculado a la capacidad de consumo. Muchos de estos aspectos estructurales no han sido instalados solamente a través de la educación formal, sino más bien en una red de dispositivos que sostiene el orden social, expresado en políticas de salud, seguridad social, laborales, habitacionales, etc., todas las que seguirán operando y construyendo una realidad nacional. Consideramos que una reforma educativa profunda puede contribuir al proceso de transformación social, pero debe ser acompañada de una serie de cambios sistémicos coherentes y capaces de generar mayor justicia social o de lo contrario, en la escuela se continuará reflejando la desigualdad y segregación actual, dificultándose la posibilidad de construir una escuela inclusiva solo mediante políticas a nivel central.

Ahora bien, tener en cuenta este escenario no significa que descartemos la posibilidad real de llegar a construir un sistema educativo inclusivo. Como lo señala Giroux (1983), los mecanismos de reproducción nunca logran su objetivo en forma completa y se enfrentan con elementos de oposición, en una dinámica de tensiones desde donde creemos posible generar los reales procesos inclusivos en las instituciones educativas. La superación de las barreras culturales (López, 2014) y la ideología capitalista neoliberal requerirán de un proceso mediante el cual las ideas y prácticas disidentes de los actores escolares logren conformar una resistencia que problematice la situación educativa, así como el papel de los sistemas de educación formal para la reproducción del orden social.

De este modo, creemos que las políticas públicas pueden facilitar la educación inclusiva mediante acciones como el fin del pago compartido en la escolarización, el término de la selección, una

propuesta integral de medición de la calidad y una formación docente que habilite para el trabajo con la diversidad. Sin embargo, debe existir un esfuerzo colectivo de construcción de sentidos en cada comunidad educativa, pues la implementación de la educación inclusiva requerirá que todos los actores compartan un significado de inclusión y calidad, a partir de los cuales descubrirán y disminuirán sus propias barreras para el aprendizaje y la participación.

Lograr lo anterior implica modificar prácticas y objetivos, de modo que los alumnos construyan sus aprendizajes con un sentido colaborativo e interactuando con su entorno, lo que los aproximará a un rol más activo en la transformación de su mundo, especialmente de aquellos elementos productores y reproductores de la desigualdad (Freire, 1970). Una vez logradas estas habilidades será posible derribar los mitos de la ideología capitalista en experiencias educativas que facilitarían los aprendizajes necesarios para una formación ciudadana reflexiva, la que a su vez sentaría las bases para iniciar y sostener los procesos de transformación social que construirán una sociedad más inclusiva.

Para finalizar, creemos que la educación inclusiva no puede ser impuesta; requiere en todo el proceso de la participación y convicción de los actores escolares, las que hoy en día pueden existir en espacios de resistencia que servirán de plataformas para movimientos sociales más amplios, sustentados en la consciencia y crítica de las relaciones de poder que se juegan en la sociedad. Este es el rol que visualizamos en los procesos educativos, como parte de un conjunto de escenarios desde donde se juega la posibilidad de la transformación social.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?. *Revista trimestral de educación comparada*, Vol. XXXVIII, N° 1, marzo de 2008, pp. 17-44.
- Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Traducción 1988 por editorial Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.
- Alvarado, R. (2010). *Salud mental en los docentes de escuelas municipalizadas y resultados en la prueba SIMCE*. Facultad de Medicina, Escuela de Salud Pública. Universidad de Chile, 1 de diciembre de 2010.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: Cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 n° 1 · 2012, pp. 25-44.
- Assael, J., Contreras, P., Corbalán, F. y Redondo, J. (2010). Cambio en el rol docente. Formación docente y cambio cultural, Universidad Arturo Prat, 3 y 4 de noviembre de 2010.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Revista Apuntes, dossier de apuntes pedagógicos*. Versión electrónica disponible en <http://psicologia.historiapsi.com/wp-content/uploads/2012/05/Baquero-En-Busqueda-de-una-Unidad-de-Analisis.pdf>
- Blanco, R. (2007). La inclusión en educación: Una cuestión de justicia y de igualdad. *Revista Sinéctica* N° 29, agosto de 2006-enero de 2007, pp. 19-27.

- Casanova, M. (2011). Evaluación para la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2011 - Volumen 4, Número 1*.
- Casassus, J. (2007). El precio de la evaluación estandarizada: la pérdida de calidad y la segmentación social. *RBPAAE – v. 23, n. 1, p. 71-79, jan./abr. 2007*.
- Chile. Ministerio Secretaría General de la Presidencia (2014). *Mensaje de S.E. la Presidenta de la República Michelle Bachelet, con el que inicia un proyecto de ley que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado*. <http://www.camara.cl/pley/pdfpley.aspx?prmID=9579&prmTIPO=INICIATIVA>
- Coll, C. (2004). La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar. En *COMIE (Ed.). VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales (pp. 15-56)*. México, DF. Comité Mexicano de Investigación Educativa.
- Cornejo, R. (2006). El trabajo docente en la institución escolar, la apropiación - enajenación del proceso de trabajo docente en el contexto de las reformas educativas neoliberales. *Revista de Psicología, vol. XV, núm. 2, 2006, pp. 9-28, Universidad de Chile*.
- Cornejo, R. (2008). Entre el sufrimiento individual y los sentidos colectivos: Salud laboral docente y condiciones de trabajo. *Revista Docencia n° 35*, agosto de 2008.
- Cornejo, R. (2014). La política de estandarización aumenta los factores de riesgo de la salud docente. Entrevista a Rodrigo Cornejo. *Revista Docencia N° 52*, mayo de 2014.
- Diez, Adriana (2004). Las “necesidades educativas especiales”. Políticas educativas en torno a la alteridad. *Cuadernos de Antropología Social no 19, pp. 157-171*, versión electrónica.
- Docencia (2014). La calidad como trampa a la Educación Pública. *Revista Docencia n° 52*, mayo de 2014.
- Donoso, S. (2006). Financiamiento y gestión de la educación pública chilena de los años 90. *Cad. Pesqui. Vol. 36, no.127. Sao Paulo, Jan / Apr. 2006*.
- Duran, D & Giné, C (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Vol. 5, N° 2, pp. 153-170*. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.pdf>
- Escudero, M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 1, (1), 2005*. Versión electrónica.
- Fernández Enguita, M. (1987). Texto y contexto en la educación: Para una recuperación de la teoría materialista de la ideología. En E. Goded, R. Centeno y E. Naccarella (Eds.). *La escuela en el capitalismo democrático (pp. 13-28)*. Universidad Autónoma de Sinaloa, Culiacán, Sinaloa, México (1987).
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI, 2ª edición, México.

- Fundación Chile (2013). “Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET)”. *Informe final del estudio preparado en el marco de la licitación 592-17-LE12* (Ministerio de Educación). Centro de Innovación en Educación, Fundación Chile.
- García-Huidobro, J. y Bellei, C (2006). ¿Remedio para la inequidad? La subvención escolar preferencial. *Revista MENSAJE / Marzo-Abril de 2006*.
- Giroux, H. (1983). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. Publicado originalmente en *Jerverd Education Review* N° 3. Traducción de Graciela Morzade, Buenos Aires.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión Educativa. *Revista Estudios Pedagógicos*, XXXVI, N° 1, 287-297.
- Inzunza, J. (2009). *La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile: Antecedentes para una polémica de 200 años*. Abril de 2009, Santiago de Chile: Redondo, Assael, Brzovic y Sobarzo. Programa EPE, FACSU Universidad de Chile.
- Inzunza, J. (2014). Estandarización en educación: Anatomía de una deformación. *Revista Docencia* n° 52, mayo 2014.
- Martínez, L. y Prada, S. (2012). Consecuencias de medir el progreso educativo con pruebas estandarizadas. El caso de Estados Unidos. *VIRAJES antropol. sociol. Vol. 14, No. 1*, enero – junio de 2012, págs. 47 – 63.
- Martínez Arias, R., Gaviria Soto, J. L. y Castro Morera, M. (2009). Concepto y evolución de los modelos de valor añadido en educación. *Revista de Educación*, 348, pp. 15-45.
- Mella, O. (2006). Factores que afectan los resultados de la escuela pública chilena. REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2006, Vol. 4, No. 1.
- MINEDUC (2014). Una nueva educación para Chile. Documento base para la participación ciudadana en la reforma educacional. *Plan nacional de participación ciudadana*. http://reformaeducacional.gob.cl/participacion/wp-content/uploads/documento_base_dialogos.pdf
- Muñoz, V. (2011). *El derecho a la educación: una mirada comparativa entre Argentina, Uruguay, Chile y Finlandia*. UNESCO, Oficina Santiago, oficina regional de educación para América Latina y el Caribe.
- Lechner, N. (2007). Los desafíos políticos del cambio cultural. En Guitérrez, P. y Moulián, T. (Ed.), Norbert Lechner. *Obras Escogidas. tomo 2, pp. 471-494*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- López, V., Julio, C., Pérez, M., Morales, M., Rojas, C. (2014). Barreras culturales para la inclusión: Políticas y Prácticas de Integración en Chile. *Revista de Educación*, 363. Enero-Abril de 2014.
- Observatorio Chileno de Políticas Educativas, OPECH (2006). “SIMCE: Balance crítico y proyecciones imprescindibles”. *Documento de Trabajo* N°1.

- Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de Subvención Diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Revista Psicoperspectivas, individuo y sociedad*, vol. 12, N° 2, 2013, pp. 93-103.
- Pérez, M. (2007). *Democracia y Educación: Una reflexión a partir del significado que le otorgan los alumnos a su participación en el "consejo escolar" y en las "organizaciones estudiantiles"*. Tesis para optar al título de magíster en educación, mención currículum y comunidad educativa, Universidad de Chile.
- Pino, M. (2014). Los valores que sustentan el SIMCE: pensando en un sistema de evaluación más allá de una medición estandarizada. *Revista Docencia n° 52*, mayo de 2014.
- Redondo, J. (2000). El fracaso escolar y las funciones estructurales de la escuela: Una perspectiva crítica. *Revista de sociología Universidad de Chile. N° 14*. Año 2000.
- Redondo, J. (2005). El experimento chileno en educación: ¿Conduce a mayor equidad y calidad en la educación? *Última década n° 22*, cidpa Valparaíso, agosto de 2005, pp. 95-110.
- Redondo, J., Almonacid, C., Inzunza, J., Mena, P. y de la Fuente L. de (2007). Las barreras al derecho de la educación: Del reconocimiento formal al reconocimiento efectivo. En J. Redondo (Ed.). *El derecho a la educación en Chile. Primera ed. (pp. 39-73)*, Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, 2007.
- Santiuste, B. y Arranz, M. (2009). Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación. *Revista de Educación, 350*. Septiembre-diciembre de 2009, pp. 463-476.
- Tenti, E. (1998). *La escuela constructora de subjetividad*. Publicado en el 1er Congreso Iberoamericano de Educación, Las transformaciones educativas en Iberoamérica, tres desafíos: democracia, desarrollo e integración. Editorial Troquel, Buenos Aires.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista iberoamericana de educación. N° 50* (2009), pp. 23-39.
- UNESCO (2004). *Temario abierto de Inclusión Educativa. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas*. Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC / UNESCO, Santiago, Chile, mayo de 2004.
- UNESCO (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC / UNESCO, Santiago. www.unesco.cl Santiago de Chile, octubre de 2005.

Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal

Inclusive education in higher education: dreaming the ideal lecturer

Anabel Moriña Díez*, María Dolores Cortés Vega** y Víctor Molina Romo***

Recibido: 20-06-2015 - Aceptado: 28-08-2015

Resumen

Este artículo se centra en las recomendaciones que 44 estudiantes realizaron al profesorado para que los procesos de enseñanza y aprendizaje lleguen a ser inclusivos. Los datos analizados provienen de la investigación financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad de España “Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la universidad” (ref. EDU 2010-16264), que se viene desarrollando desde 2011 hasta la actualidad. Para llevar a cabo esta investigación, se recurrió a la metodología biográfico-narrativa. El análisis de datos se caracterizó por ser estructural y narrativo. En los resultados de este artículo se pudo identificar que había tres aspectos en los cuales los estudiantes con discapacidad hacían especial hincapié a la hora de expresar sus deseos de mejora: las actitudes del profesorado hacia ellos, las prácticas docentes y la formación del profesorado en materia de discapacidad y nuevas tecnologías. Por último, en las conclusiones se discuten los principales resultados con otros trabajos previos.

Palabras clave: estudiantes con discapacidad, enseñanza universitaria, profesorado, metodología biográfico-narrativa

* Profesora titular del Dpto. Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Sevilla, anabelm@us.es

** Profesora contratada Doctora, Departamento Fisioterapia, Universidad de Sevilla, mdcortes@us.es

*** Profesor contratado Doctor Dpto. Física-Química, Universidad de Sevilla, vmolina@us.es

Abstract

This work is centered around the suggestions that 44 students with disabilities made to lecturers in order to achieve learning-teaching processes become more inclusive. All the information was collected in the frame of a project entitled “Barriers and aids in University as identified by disabled students with disability” (ref. EDU 2010-16264) which is being completed to-date and has been financed by the Spanish Ministry of Economy and Competitiveness. A biographical-narrative methodology has been employed for the elaboration of this project. The analysis of the data described was mostly of structural and narrative nature. The article’s conclusions reveal that there are three major areas for improvement where students participating in the study mainly placed their stress: attitude of the faculty staff towards them, teaching techniques and professors’ level of training on handicap and disability management within the University context as well as on the use of the new technologies. The study concludes with a discussion and a comparative of its results with those from previous works.

key words: students with disability, higher education, lecturers, biographical-narrative methodology

1. Introducción

Caminar hacia un modelo de universidad basado en los principios de la educación inclusiva supone un reto para la Enseñanza Superior (ES). Solo es necesario remontarse una década atrás para constatar que la realidad de las aulas actuales es bien distinta a la de sus predecesoras. La explicación de este cambio no basta buscarla en términos de que el alumnado de hoy es diferente, sino también en que ha habido transformaciones en cuestiones referidas a la incorporación de plataformas tecnológicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, cambios en las ratio de las aulas, enfoques de enseñanza centrados en el alumnado, etc. No obstante, y es algo que a simple vista llama la atención, es evidente que cada vez hay una mayor diversidad entre el alumnado. En las aulas, por ejemplo, pueden estar presentes estudiantes de diferentes nacionalidades, edades, culturas, situaciones económicas o capacidades, entre otros rasgos. Esta diversidad creciente en las aulas está tomando protagonismo, de forma que cada vez más investigaciones tratan de abordar cómo la ES responde al alumnado con capacidades diversas o como se le denomina habitualmente, estudiantes con discapacidad. De hecho, una realidad constatada es que el número de universitarios con discapacidad está incrementándose paulatinamente (Debram y Salzberg, 2005; Hadjikakou y Hartas, 2008; Leyser, Greenberger, Sharoni y Vogel, 2011).

Algo que sin duda ha influido en este aumento de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias, ha sido la aprobación de declaraciones y normativas a lo largo de los últimos años. Así, en 1998, la Declaración Mundial para la Educación Superior de la Unesco forjó una nueva visión de la educación superior basándose, por un lado, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), en la que se remarca que toda persona tiene derecho a la educación y que el acceso a los estudios superiores debe ser igual para todos. Y por otro lado, en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), se

apuntó la obligación de asegurar que las personas con discapacidad accedan –sin discriminación y en igualdad de condiciones al resto– a la educación superior, a la formación profesional, a la educación para adultos y al aprendizaje a lo largo de la vida.

En España, este derecho también viene reconocido por la normativa, como por ejemplo en el Real Decreto Legislativo 1/2013 de derechos de las personas con discapacidad y su inclusión social. En el caso de la universidad, la actual Ley Orgánica 4/2007 de Universidades, hace mención explícita a la inclusión de personas con discapacidad, estableciéndose la garantía de la igualdad de oportunidades y la no discriminación hacia las mismas.

En cuanto a lo que supone el acceso a la ES para estos estudiantes, diversos trabajos concluyeron que para las personas con discapacidad supone una oportunidad, al ser considerada como una experiencia de empoderamiento y vehículo para mejorar su calidad de vida (Misischia, 2014; Moswela y Mukhopadhyay, 2011; Yarza, Rojas y López, 2014). Sin embargo, las personas con discapacidad muchas veces se tienen que enfrentar a trayectorias difíciles, dibujadas a menudo como una “carrera de obstáculos”, donde el paso por la universidad agudiza, por lo general, las barreras experimentadas ya en otras etapas educativas, y que culminan habitualmente en un complicado acceso al mercado laboral.

Además de todo lo anterior, progresivamente las universidades están comenzando a estar más comprometidas con los procesos de inclusión del alumnado con discapacidad, creando, entre otras iniciativas, oficinas para la atención del alumnado con discapacidad, o aprobando normativas propias que establecen y regulan los derechos de los estudiantes con discapacidad. Concretamente en el terreno curricular, también se ha estudiado que los cambios introducidos en beneficio de los universitarios con discapacidad no solo son positivos para ellos, sino también para el resto de estudiantes (Shaw, 2009). En este sentido, tal y como opinan Ferni y Henning (2006), los buenos principios de enseñanza son relevantes para todo el alumnado.

Sin embargo, no basta la existencia de estas normativas y acciones para garantizar el derecho de este alumnado a una educación de calidad, sin discriminaciones y basada en los principios de la educación inclusiva. En este sentido, no son pocos los autores, como Doughty y Allan (2008), Fuller, Bradley y Healey (2004) o Tomlinson (1996), que reclaman la necesidad de que el aprendizaje en la ES sea inclusivo, siendo responsabilidad de ésta dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado. Otras cuestiones planteadas por estos académicos es que no es solo conveniente la inclusión en términos de justicia social o ética, sino también porque representa un beneficio para la institución, ya que contribuye a construir una universidad mejor. En definitiva, creen que las mejoras introducidas para el alumnado con discapacidad, beneficiarán al resto de estudiantes (Ferni y Henning, 2006; Ryan y Struths, 2004).

No es de extrañar, por tanto, que un número importante de discursos que surgen en torno a este tema incidan en la relevancia de que las universidades fomenten un ambiente inclusivo, reduciendo las barreras que los estudiantes encuentran en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. Y en este contexto se recomienda que sea el modelo social de discapacidad (Oliver, 1990) el

más adecuado para explicar y dar respuesta a las necesidades de los estudiantes. Como explican Ferni y Henning (2006) y Oliver y Barnes (2010), la participación en los entornos educativos está restringida por currículum inaccesibles, actitudes negativas del personal y barreras físicas. Desde el modelo social se plantea la necesidad de reestructurar estos entornos, de tal manera que todo el alumnado pueda participar y aprender en ellos.

Por otro lado, desde finales de la década de los '90 se inició, y progresivamente se ha ido consolidando, una línea de investigación cuyo propósito ha sido estudiar las barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad encuentran en la ES (Fuller, Bradley y Healy, 2004; Hopkins, 2011; Mella et al., 2014; Moriña, López y Molina, 2014; Shevlin, Kenny y Mcneela, 2004, etc.). Todos estos trabajos coinciden en denunciar las continuas barreras a las que tienen que hacer frente, ya sea en el ambiente macro-institucional (edificios y entornos virtuales no accesibles, trámites administrativos interminables, normativa sin aplicar, etc.) o en el ámbito micro-institucional, referido a lo que sucede en el aula (actitudes negativas del profesorado, falta de formación de éste, currículos rígidos y no inclusivos, ausencia de adaptaciones curriculares, etc.).

En el ámbito de las aulas universitarias, investigaciones como la de Leyser et al. (2011) han concluido que los factores críticos para que los estudiantes con discapacidad tengan éxito incluyen la formación del profesorado, las actitudes positivas y la buena disposición de éste para proveer adaptaciones curriculares. Sin embargo, como Corbett y Barton (1992) sugirieron, pueden encontrarse en el profesorado resistencias a cambiar sus prácticas de enseñanza. Superar éstas y apoyar al profesorado a la hora de modificar sus pensamientos y prácticas es quizás el mayor reto para cualquier organización preocupada por el desarrollo del profesorado, para apoyar la educación inclusiva.

En otros trabajos se concluyó que era muy importante que el profesorado se formase y sensibilizase, para mostrar una actitud positiva hacia la respuesta a las necesidades educativas de todo el alumnado. De hecho, las barreras actitudinales son reconocidas como uno de los principales impedimentos para el éxito de las personas con discapacidad en sus estudios (Moswela y Mukhopadhyay, 2011).

No solo en este trabajo se refleja dicha realidad. También en otras investigaciones previas y en otros contextos internacionales aparecieron resultados similares. Por ejemplo, Borland y James (1999) mencionaban barreras de acceso al currículo, referidas a aquellos aspectos que dificultan el ingreso al espacio de enseñanza-aprendizaje, como no poder participar de ciertas actividades prácticas o la existencia de metodologías que impedían que un estudiante con discapacidad sensorial pudiera seguirlas.

Otros estudios hablaban de currículos rígidos y no inclusivos (Hopkins, 2011). Por ejemplo, los estudiantes con discapacidad tuvieron dificultad a la hora de obtener las adaptaciones curriculares necesarias (Fuller, Healey, Bradley y Hall, 2004). Se comentaban los obstáculos para obtener los apuntes por adelantado y un dato que aparecía en diversos estudios era que los estudiantes con discapacidad empleaban mucho tiempo accediendo a la información que

estaba disponible para otros estudiantes. Otras investigaciones describían barreras como que los profesores no dejaban grabar las clases, no se ofrecían alternativas a presentaciones en vídeo, o no se realizaban adaptaciones en los exámenes, entre otras (Borland y James, 1999; Moswela y Mukhopadhyay, 2011).

Estas resistencias están principalmente relacionadas con la idea que tienen los docentes acerca de que las adaptaciones proveen a los estudiantes con discapacidad de una ventaja frente al resto de sus compañeros o con la idea de que les resultaba difícil dar apoyo “extra” a los estudiantes con discapacidad, al encontrarse en un contexto en el que tenían fuertes presiones y mucha carga de trabajo (Riddell, Tinklin y Wilson, 2005). Otras veces, el profesorado consideraba que hacer adaptaciones en las prácticas de enseñanza bajaría el nivel curricular.

De hecho, en distintos estudios se plantea la necesidad de formación de los docentes en estrategias de enseñanza y aprendizaje, en relación al uso de adaptaciones curriculares acordes a sus necesidades educativas específicas. Resulta también significativo el hecho de que muchas de las barreras encontradas en relación al profesorado nada tenían que ver con su discapacidad. Así se mencionaba en el estudio de Jacklin et al. (2007), quienes explicaban que las barreras podían ser halladas por cualquier otro estudiante universitario sin discapacidad (por ejemplo, aproximaciones de la enseñanza de los docentes inadecuadas o contenidos de asignaturas excesivamente amplios).

Por otro lado, una línea de investigación, que surge de las necesidades formativas identificadas en los diferentes estudios mencionados en líneas anteriores, tiene que ver con el diseño, desarrollo y evaluación de programas formativos para que el profesorado llegue a estar preparado en materia de discapacidad. Por ejemplo, The Teachability Project (Teachability, 2002) provee un recurso para facilitar una revisión de la enseñanza y aprendizaje, con la idea de mejorar la accesibilidad de los estudiantes con discapacidad. Otro ejemplo es el ASD curriculum, que es un programa para que el profesorado se forme en esta temática (Debram y Salzberg, 2005). En España podemos poner el ejemplo de Guasch (2010), quien ha coordinado el diseño de un material de formación para que desde planteamientos metodológicos alternativos a los tradicionales se dé respuesta a las necesidades educativas del alumnado con discapacidad.

Zhang et al. (2010) plantearon que mejorar las creencias personales del profesorado puede ser clave para mejorar el servicio que prestan a estos estudiantes. En otra investigación (Murray, Lombardi y Wren, 2011), los profesores participantes en la formación mostraron mayor conocimiento y sensibilidad hacia estudiantes con discapacidad.

Sin embargo, no son solo barreras las que se señalan en los estudios revisados, también aparecen ayudas que contribuyen a la inclusión del alumnado. Entre éstas se señala la utilización generalizada de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las aulas universitarias, siendo un elemento favorecedor de la inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema universitario. Sin embargo, es necesario hacer notar que en otros casos los estudiantes expresaban frustración en el acceso a los recursos tecnológicos (Claiborne, Cornforth, Gibson y Smith, 2010).

Por último, otro tipo de ayudas que son reconocidas en relación a la evaluación, de acuerdo a Hall y Tinklin (1998), se refieren a contar con tiempo extra en los exámenes, usar ordenadores o hacer el examen en espacios separados. También se resalta aquellos casos en los que el profesorado ha contribuido a su inclusión, enseñándolos, motivándolos y acompañándolos en todo el proceso formativo.

2. Diseño metodológico

Los resultados que presentamos en este artículo pertenecen a una investigación más amplia financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad de España, cuyo título es “Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la universidad”¹³. Este estudio, que tiene una duración de cuatro años (2011-2014), está siendo desarrollado por un equipo de investigación multidisciplinar compuesto por profesores de diferentes áreas y ramas de conocimiento (Ciencias de la Educación, Ciencias Económicas, Ciencias de la Salud y Ciencias Experimentales). Concretamente, con esta investigación se persiguieron dos objetivos:

1. Identificar, describir y explicar las barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad perciben en su acceso, trayectoria y resultados por parte de la universidad como institución (nivel macro).
2. Identificar, describir y explicar las barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad experimentan en las aulas universitarias (nivel micro).

La metodología en la que se basó la investigación es la biográfico-narrativa. A través de ésta se trató de dar voz a los estudiantes con discapacidad. Este tipo de metodología enfatiza la importancia de que las personas hablen de ellas mismas, sin silenciar su subjetividad. Por lo tanto, como metodología de investigación es muy adecuada para escuchar las voces de colectivos que puedan estar sufriendo procesos de discriminación, como es el caso de los estudiantes con discapacidad (Booth, 1998). Concretamente, el diseño de la investigación se planteó en dos fases. En la primera, y una vez obtenido su consentimiento informado, participaron 44 estudiantes. Se realizaron diversos grupos de discusión (al menos uno por cada uno de los cinco campos de conocimiento¹⁴) y entrevistas individuales (orales o escritas). En la segunda se realizaron historias de vida en profundidad de 16 participantes. Algunos de los instrumentos de recogida de datos que se emplearon en estas historias de vida fueron: entrevista en profundidad, la técnica de la foto, la línea de vida o “un día en la vida de...” (Gillen et al., 2006). Asimismo, las historias de vida se caracterizaron por ser polifónicas, por lo que fue imprescindible la incorporación de las voces de otras personas importantes en las trayectorias universitarias de los protagonistas de las historias.

¹³ En estos momentos también estamos llevando a cabo la investigación “Análisis de las Aulas Universitarias Andaluzas desde la Perspectiva de Estudiantes con Discapacidad” (P11-SEJ-7255, financiada por la Junta de Andalucía), que extiende el análisis a otras ocho universidades.

¹⁴ Los campos de conocimiento que se contemplan son: Ciencias de la Salud; Ciencias Experimentales; Ciencias sociales y Jurídicas; Ingeniería y Tecnología; y Humanidades.

El presente trabajo se centra en el segundo objetivo de esta investigación y más específicamente, en las recomendaciones que los universitarios con discapacidad hacen al profesorado para que sus procesos de enseñanza y aprendizaje lleguen a ser más inclusivos. La recogida de datos ha tenido lugar durante tres cursos académicos consecutivos. En lo que respecta al perfil de esta muestra, cabe resaltar que, en líneas generales, las edades de los participantes oscilan entre los 19 y los 59 años, siendo la media de edad 30,5 años. De estas personas, 22 son hombres y 22 son mujeres. En lo que se refiere a su progresión académica, un 25% está en el primer año de carrera, un 16% en el segundo, un 25% en el tercero, un 14% en el cuarto y un 9% en el quinto. El resto, aproximadamente un 11%, realiza estudios de posgrado en másteres oficiales. El 63% de los estudiantes ha permanecido de uno a cinco años en la universidad, mientras que el 37% restante ha empleado más de cinco años en sus estudios. Es importante destacar que un 14% de los estudiantes lleva diez o más años en la universidad. Por último, en cuanto al tipo de discapacidad y de acuerdo a la denominación usada por esta universidad, el 38% de los alumnos participantes en el estudio presentan discapacidad física, el 15% discapacidad psíquica, el 36% discapacidad sensorial y el 11% dificultades asociadas con algún problema orgánico (asma, enfermedades degenerativas, etc.).

El análisis de datos se realizó desde una doble perspectiva. Por un lado, para la elaboración de cada historia se llevó a cabo lo que en la literatura se denomina análisis narrativo en el sentido que proponen Goodley, Lawthom, Clough y Moore (2004). Por otro lado, para el análisis comparativo de toda la información recogida con todas las técnicas y personas participantes, se realizó un análisis estructural (Riessman, 2008), utilizando un sistema de categorías y códigos, como proponen Miles y Huberman (1994), y el programa de análisis de datos MaxQDA10.

3. Resultados

Una cuestión que se abordó estaba vinculada a cómo es el docente ideal para el alumnado que participó en este estudio. A través de las respuestas que nos dieron, ha sido posible analizar sus sueños y deseos. Tras analizar dicha información se pudo detectar, en lo que se refiere al profesorado universitario, que había tres aspectos en los cuales los estudiantes con discapacidad hacían especial hincapié a la hora de expresar sus deseos de mejora: la actitud del profesorado hacia ellos, las prácticas docentes y la formación del profesorado en materia de discapacidad y nuevas tecnologías.

- **La actitud positiva del profesorado es necesaria es sus procesos de inclusión**

Cuando a los estudiantes se les preguntó por aquellos aspectos que servirían para mejorar el papel que juegan los profesores en sus trayectorias académicas en la universidad, hubo una gran coincidencia a la hora de reclamar un cambio en la actitud que tienen hacia este colectivo. Se trata de una demanda básica, pues comentaron que si el profesorado tuviese una actitud más abierta, positiva y receptiva hacia este alumnado, se facilitaría en gran medida su proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior queda perfectamente ilustrado en el comentario que

realizó RCS1, cuando se refería a que no debería suponer un problema tener que comunicar al profesorado que no van a poder seguir con normalidad una asignatura:

RCS1¹⁵: Nosotros no elegimos cuando nos da la fatiga o síntomas nuevos. Entonces que tengamos voz decir ‘pues mira ahora estoy mal, ahora estoy bien’. Además, si encontráramos comprensión estaríamos más tranquilos y podríamos avanzar más”.

Estos universitarios comentaban que por el hecho de contar con estudiantes con discapacidad en el aula, debería haber una actitud receptiva por parte del profesorado para poder atender adecuadamente sus necesidades. Resaltaron que esta necesidad se hace aún más patente cuando algunos profesores, lejos de preocuparse por conocer la situación y demandas de estos estudiantes, se empeñan en tratarlos como uno más:

RCS1: “El tipo de profesor que más me gusta es el que desde el principio se te acerca y te pregunta, ‘Si tienes algún problema, pues no dudes en contar conmigo, este es mi despacho...’. Sin embargo, hay otros que te ven y es que ni te dicen, ni se preocupan, ni nada. Te tratan como un alumno más y yo creo que no es así, porque tú no eres un alumno más, tienes necesidades que ellos se deberían dar cuenta[...]”.

Muchos estudiantes coincidieron al señalar que esa actitud receptiva del profesorado que reclaman no debía suponer en ningún caso un trato especial o de favor con respecto al resto de compañeros, sino que debía ser la justa para poder encontrarse en igualdad de oportunidades:

RTE1: “[...]Vamos a ver, no es que no esté favoreciendo, es que nos está dando las mismas oportunidades que cualquier alumno, nosotros no pedimos ni más ni menos, simplemente que nos den las mismas oportunidades para que nosotros seamos igual que el resto”.

- **¿Cómo hacer la docencia más inclusiva? Mejores metodologías y prácticas docentes como ingredientes imprescindibles para la igualdad de oportunidades**

Otro aspecto que también se analizó fue el papel que juegan los docentes en el aula, a la hora de impartir sus asignaturas, planificar sus materias y evaluar los conocimientos. Sin duda, éste fue uno de los aspectos en el que más se detuvieron los estudiantes que participaron en el estudio al compartir sus experiencias en las aulas.

En lo que respecta a la forma en la que el profesorado imparte las clases, se reclamó que éstas sean más participativas, pues como comentó RSP7, así se consigue una mayor atención e implicación del alumno:

RSP7: “Que hagan la clase más participativa, más interactiva, así se pasa el tiempo antes que busquen la manera de ~~hacer~~ activa la clase al alumno”.

¹⁵ Para salvaguardar la confidencialidad de los participantes en esta investigación hemos utilizado abreviaturas que los identifican. Así, RSC se refiere a Ciencias de la Salud, RSE a Ciencias Sociales y Jurídicas, RSP a Ciencias Sociales (Educación), RTE a Ingeniería y Tecnología y Ciencias Experimentales y RH a Humanidades. Cada una de estas abreviaturas va acompañada de un número que identifica a cada uno de los participantes.

También hubo mucha coincidencia a la hora de reclamar que la docencia fuera más práctica, incluso se insistió en la importancia de que haya prácticas en empresa pues esa experiencia les podía resultar de gran ayuda para su posterior inserción laboral, una vez terminados los estudios.

Como se puede apreciar, cuando estos alumnos expresaban sus deseos y perspectivas sobre cómo debería ser la docencia en las aulas, casi siempre incidían en sus comentarios sobre aspectos que no tienen una relación directa con su discapacidad, los cuales podrían compartir los otros alumnos, como por ejemplo RCS2, quien pidió que el profesorado preparase bien las lecciones y que las explicaciones fueran claras, o RS8, quien expresó su deseo de que las clases fueran más dinámicas y los profesores fueran capaces de motivar al alumno y captar su atención, siendo además más cercanos:

RCS2: *“A la hora de dar clases, sería aconsejable que los profesores tuvieran una preparación previa, lo cual facilitaría una mejor captación de los conceptos por parte de los alumnos y de forma ordenada, no yendo y viniendo por las distintas diapositivas[...]. Sería importante que las explicaciones fuesen claras, concisas y breves”.*

RS8: *“[...] un profesor que fuera dinámico, que fuera capaz de captar la atención del alumno”.*

Por otro lado, y en lo que respecta a la propia dinámica de aula, hay una gran coincidencia a la hora de solicitar un trato más personalizado por parte del profesorado. Incluso yendo un poco más lejos en esta idea, RS8 comentó que el profesor se debería implicar en la inclusión del alumno con discapacidad en el aula, promoviendo dinámicas que fomenten y faciliten su socialización y que les permitan sentirse un alumno más en el aula:

RS8: *“Que en clase fomentaran el que ese alumno pudiera, ¿cómo te diría? Hacer una dinámica con algún compañero, ahora con otro..., el que vaya conociendo gente, que sea capaz de detectar que el alumno por su discapacidad o porque es más ‘cortado’ o menos ‘cortado’, no se socializa, el que el profesor fuera capaz de que este alumno conociendo a sus compañeros. En clase tiene que hacerle sentir uno más”.*

Un último aspecto que estos alumnos destacaron cuando hablaban de su profesorado ideal, tenía que ver con las evaluaciones y las adaptaciones curriculares que precisan. Es importante remarcar que, sin duda, es en las adaptaciones donde estos estudiantes expresaron más anhelos y deseos de mejora. En este sentido, se reclamó que los profesores realizasen las adaptaciones que precisan y, de ser posible, de forma previa al comienzo de las clases. Como comentaba RSP6, dichas adaptaciones en muchas ocasiones pueden ser tan solo pequeños cambios en la forma de impartir la docencia:

RSP6: *“Lo que tendrían que hacer son pequeñas adaptaciones, por ejemplo en mi caso, en gimnasia yo no podría correr, pues yo iba como andando rapidito, o hacíamos algún tipo de actividad en la que no hubiera que correr o que fuera más normalita. Y después si por ejemplo, hay que escribir y yo escribo muy lento, pues que nos pongan en pareja o lo que sea, y que mi compañera pueda escribir lo de las dos”.*

No obstante, cuando se habla de evaluación y de adaptaciones curriculares, resulta de especial importancia no solo que los profesores tengan en cuenta las necesidades especiales de estos alumnos para llevar a cabo las adaptaciones precisas, sino que todo esto se haga a priori, de manera que el profesor ya tenga diseñada la adaptación o adaptaciones necesarias antes de comenzar a impartir sus clases.

- **La formación del profesorado en materia de discapacidad y nuevas tecnologías es fundamental para caminar hacia la inclusión**

Todos los estudiantes que han participado en esta investigación coincidieron en identificar la formación del profesorado en materia de discapacidad como una mejora que ha de asumir la universidad. De hecho, este grupo de estudiantes demandaba que el profesorado se formara no solo en cuestiones técnicas, como pudiera ser el uso de pizarras digitales o cualquier otra nueva tecnología, sino también en contenidos concretos referidos a la discapacidad y a las necesidades que se derivan de ésta. A este respecto apareció una demanda básica: que el profesorado conociera los distintos tipos de discapacidad, ya que dependiendo de cuál fuera ésta, la respuesta que se deba dar puede ser diferente:

***RSP10:** “Yo creo que a nivel formativo, lo más efectivo es que tengan conocimientos de las necesidades que tiene cada tipo de discapacidad, de cómo se puede responder, pues cómo se adaptan unos apuntes a braille, ¿no? Pues no sé, que yo creo que a los profesores habría que mostrarles qué tipo de necesidades tiene cada discapacidad y cómo pueden responder a ellas”.*

Otro tipo de sugerencia que se realizó está relacionada con la necesidad de concienciar al profesorado sobre la presencia de alumnado con discapacidad en las aulas, al cual es preciso dar una respuesta adecuada y de calidad. Se trata de sensibilizar al profesorado sobre ese tema para que muestre una actitud más cercana y proactiva hacia la discapacidad.

***RSP4:** “No sé, creo que el profesorado tiene un poquito de miedo. Me llegaron a decir ‘es que yo nunca he tenido ningún alumno con discapacidad y no sé cómo atenderte’. Y yo digo, bueno pues no te preocupes que yo no muerdo y yo no doy la lata. Se debería concienciarlos un poquito, darles algún curso para tratar a las personas con discapacidad, que no es muy complicado, pero sí es cierto que necesitamos un poquito de más atención”.*

Como explican algunos universitarios, sería conveniente organizar para el profesorado algún curso o jornada en la que se informara y formara sobre la discapacidad. Por ejemplo, se planteó que al igual que a los estudiantes se les suele reunir cuando acceden a la universidad para explicarles su funcionamiento y organización, se podría hacer algo similar con el profesorado en lo que respecta a la discapacidad. De esta forma, se les podría informar sobre la presencia de alumnado con discapacidad en sus aulas, los distintos tipos de discapacidad que existen, etc., así como informarles, por ejemplo, sobre las adaptaciones curriculares que se pueden realizar.

***RTE1:** “Igual que a los alumnos nos dan conferencias al principio del curso y charlas sobre el nuevo curso, ¿por qué no hacen lo contrario? Aclimatar a los profesores respecto*

a la discapacidad, de forma general. Informar de que la Universidad de Sevilla tiene tantos alumnos discapacitados, hay tantos tipos de discapacidad, etc.”.

Sin embargo, no solo es importante la formación del profesorado en atención a la discapacidad, sino también que en la universidad exista algún servicio que apoye al profesorado en esta cuestión, que le asista cuando se encuentre en el aula con un alumno con discapacidad y no sepa cómo darle respuesta, como por ejemplo comenta RCS4:

RCS4: *¿Pero quién apoya al profesor? Por un lado, no digo que haya un profesor de apoyo en cada sitio pero sí sería bueno que hubiera orientadores, especialistas en educación a un nivel más elevado de universidad, que creo que no existe prácticamente... que estén especializados en adaptaciones a nivel técnico y educativo, en técnicas de enseñanza diferentes, más claras, concisas...”.*

No obstante, la propuesta anterior surge precisamente de que los participantes en esta investigación creían que el apoyo que recibían los docentes sobre cómo dar respuesta a la diversidad, por parte de la universidad, no era suficiente. Comentaban, por ejemplo, cómo en muchas ocasiones el profesorado se tenía que enfrentar por primera vez a la presencia en su aula de estudiantes con discapacidad, y sin embargo, la información que recibían por parte de la institución era mínima, sin que se especificara cómo dar respuesta a las necesidades especiales del alumnado.

4. Conclusiones

No son pocas las universidades que, en el contexto español e internacional, declaran la necesidad de que el alumnado con discapacidad participe en la vida universitaria en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros. En este contexto, una pieza clave para garantizar una respuesta educativa inclusiva es el profesorado. Con relación a éste, en este estudio se concluye que es necesario que el profesorado muestre una actitud positiva hacia la discapacidad, fomente prácticas inclusivas mediante metodologías alternativas a la lección magistral, realice adaptaciones curriculares, utilice las nuevas tecnologías en las aulas y se forme en temas relacionados con la adecuada atención a las necesidades derivadas de la discapacidad.

Resulta de interés, entre los hallazgos presentados en este artículo, cómo muchas de las barreras identificadas por los estudiantes (temarios de las asignaturas excesivamente amplios, rigidez del profesorado a la hora de enseñar, relaciones no cercanas con el alumnado) nada tienen que ver con la discapacidad, siendo cuestiones que también afectan al resto de estudiantes. De hecho, Fuller et al. (2004) y Jacklin et al. (2007) llegaron a resultados similares.

A pesar de que ciertas barreras sean iguales para el alumnado con discapacidad que para el resto, no hay que olvidar que para las personas con discapacidad esas cuestiones pueden ser más complejas, teniendo que pasar, en determinadas ocasiones, por una carrera de obstáculos. A veces sus experiencias universitarias son diferentes de una experiencia “típica” a causa de los impedimentos, retos y estrategias que tienen que implementar. En muchos casos son tan numerosas y significativas estas barreras que pueden suponer un abandono de la universidad (Riddell, Tinklin y Wilson, 2005).

Por otro lado, aunque en muchas ocasiones las transformaciones que se tienen que hacer en la universidad son complejas y profundas, en otras, las modificaciones son más simples de realizar, como facilitar las diapositivas y documentos por adelantado o permitir grabaciones de audio de las clases. Estas cuestiones que a simple vista parecen asequibles, pueden suponer una gran dificultad para determinados estudiantes cuando el profesorado no muestra una actitud positiva para acometer estas iniciativas. Por ello, como se concluye en este artículo, una propuesta de mejora relacionada con el profesorado sería que éste mostrara una actitud positiva hacia la discapacidad y las necesidades derivadas de ésta. Sin embargo, esto no es fácil de hacer, pues como ya se ha estudiado, los cambios actitudinales son los más complejos de acometer (Borlan y James, 1999; Moswela y Mukhopadhyay, 2011).

En cuanto a las prácticas educativas, estos estudiantes recomiendan que el profesorado se actualice y utilice metodologías diferentes a la lección magistral. Hoy ya conocemos estrategias, como la tutoría entre iguales, el trabajo por proyectos, el aprendizaje cooperativo o la enseñanza multi-nivel eficaces para dar respuesta a todos y todas. Igualmente sabemos, tal y como recomienda la UNESCO (2009), que hay acuerdos respecto a que los docentes tienen que llegar a actuar como facilitadores y los estudiantes tienen que llegar a ser los protagonistas del proceso de aprendizaje. Además, la investigación sobre las experiencias de los estudiantes con discapacidad también recomienda las prácticas diseñadas usando principios del diseño universal (Watchorn, Larkin, Amg y Hitch, 2013). La implementación de prácticas docentes basadas en el diseño universal de aprendizaje podría evitar en un futuro, barreras en el aprendizaje no solo referidas al alumnado con discapacidad, sino también al conjunto del alumnado. En este sentido, estamos de acuerdo con Riddel, Tinklin y Wilson (2005) o Shaw (2009) en lo que se refiere a que si se mejoran las prácticas de enseñanza para estudiantes con discapacidad, esto influirá positivamente en la enseñanza y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Otro aspecto a resaltar en esta investigación es que los estudiantes con discapacidad sugieren que el profesorado se debe formar en relación a la discapacidad. De hecho, estamos de acuerdo con Hurst (2006) en que la formación sobre discapacidad debería ser obligatoria para todo el personal de la universidad. A este respecto existen propuestas de formación, como la de Debran y Salzberg (2005), Healey et al. (2001) o Teachability (2002), encaminadas a preparar al profesorado en materia de discapacidad. Sería muy interesante que en el futuro las universidades tuvieran en cuenta estas propuestas y diseñaran programas de formación similares a los descritos en estos trabajos. Creemos que algunos de los objetivos a considerar en una propuesta de formación de tales características serían sensibilizar al profesorado para responder a las necesidades del alumnado con discapacidad; conocer la perspectiva del alumnado con discapacidad respecto a barreras y ayudas institucionales y de aula; conocer el marco sociológico de la discapacidad y de la educación inclusiva; desarrollar la normativa de cada universidad relacionada con la atención al alumnado con discapacidad; diferenciar los tipos de discapacidad que podemos encontrar en las aulas universitarias; comprender los distintos tipos de adaptaciones curriculares que se pueden realizar; conocer y practicar diferentes metodologías adecuadas para atender a la diversidad en las aulas; y revisar y adaptar los proyectos docentes a las necesidades del alumnado con discapacidad.

No obstante, no sería suficiente con el diseño y la aplicación de un programa de formación, sino que también sería conveniente que se hiciera un seguimiento de su desarrollo, así como de su evaluación. Esto contribuiría a valorar qué está funcionando de dicho proceso formativo, así como el impacto que está teniendo en las aulas y en último término, en los estudiantes con discapacidad. Sin duda, se trata de una cuestión a desarrollar en futuras investigaciones. En este sentido, los autores que firman este artículo, junto a otros investigadores, están inmersos en la actualidad en el inicio del proyecto “Caminando hacia la inclusión social y educativa en la universidad: diseño, desarrollo y evaluación de un programa de formación para el profesorado” (Ministerio de Economía y Competitividad, EDU2013-46303-R). Dicho programa estará basado en la modalidad de formación blended-learning y pretende sensibilizar, informar y formar al profesorado desde los presupuestos del modelo de educación inclusiva.

Referencias bibliográficas

- Booth, T. y Ainscow, M. (1998). *From them to us*. London: Routledge.
- Borland, J. y James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. A case study of a UK university. *Disability & Society*, 14, 85-101. DOI: 10.1080/09687599926398.
- Claiborne, L., Cornforth, S., Gibson, A. y Smith, A. (2010). Supporting students with impairments in higher education: social inclusion or cold comfort?, *International Journal of Inclusive Education*, 15 (5), pp.513-527. DOI: 10.1080/13603110903131747.
- Corbett, J. y Barton, L. (1992). *A struggle for choice: Students with special needs in transition to adulthood*. London: Routledge.
- Debram, C. C. y Salzberg, C. H. (2005). A validated curriculum to provide training to faculty regarding students with disabilities in Higher Education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 18 (1), 49-62.
- Doughty, H. y Allan, J. (2008). Social capital and the evaluation of inclusiveness in Scottish further education colleges. *Journal of Further and Higher Education*, 32 (3), pp. 275-284. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03098770802220454>.
- Ferni, T. y Henning, M. (2006). From a disabling world to a new vision. En M. Adams y S. Brown (Eds.). *Towards inclusive learning in higher education*. London: Routledge, 23-31.
- Fuller, M., Healey, M., Bradley, A. y Hall, T. (2004). Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university, *Studies in Higher Education*, 29, 303 -318. DOI: 10.1080/03075070410001682592.
- Gillen, J., Cameron, C.A., Tapanya, S., Pinto, G., Hancock, R., Young, S. y Accorti Gamannossi, B. (2006). A Day in the Life: Advancing a Methodology for the Cultural Study of Development and Learning in Early Childhood. *Early Child Development and Care*, 177 (2), 207–218. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03004430500393763>
- Goodley, D., Lawthom, R., Clough, P. y Moore, M. (2004). *Researching life stories*. London: Routledge.

- Guasch, D. (2010). *Guía de actividades docentes para la formación en integración e igualdad de oportunidades por razón de discapacidad en las enseñanzas técnicas*. Barcelona: Cátedra de Accesibilidad de la UPC. Recuperado: <http://upcommons.upc.edu/eprints/bitstream/2117/10245/1/Guia%20Actividades%20IO.pdf>
- Hadjikakou, K. y Hartas, D. (2008). Higher education provision for students with disabilities in Cyprus. *Higher Education*, 55, 103-119. DOI: 10.1007/s10734-007-9070-8.
- Hall, J. y Tinklin, T. (1998). *The experiences of disabled students in higher education*. Glasgow: The Scottish Council for Research in Education.
- Healey, M., Jenkins, A., Leach, J. y Roberts, C. (2001). Issues in Providing Learning Support for Disabled Students Undertaking Fieldwork and Related Activities. Gloucestershire: Geography Discipline Network (GDN). Disponible en: <http://www2.glos.ac.uk/gdn/disabil/overview/overview.pdf>.
- Hopkins, L. (2011). The path of least resistance: a voice-relational analysis of disabled students' experiences of discrimination in English universities. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 711-727. DOI: 10.1080/13603110903317684.
- Hurst, A. (2006). Disability and mainstreaming continuing professional development in higher education. En Adams, M. y Brown, S. (Eds.), *Towards inclusive learning in higher education* (56-66). London: Routledge.
- Jacklin, A., Robinson, C., O'Meara, L. y Harris, A. (2007). *Improving the experiences of disabled students in higher education*. <http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/research/jacklin.pdf>.
- Leyser, Y., Greenberger, L., Sharoni, V. y Vogel, G. (2011). Students with disabilities in teacher education: changes in faculty attitudes toward accommodations over ten years. *International Journal of Special Education*, 26 (1), 162-174.
- Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M. y Rivera, C. (2014). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 8 (1), p.63-80. Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num1/art4.pdf>
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. USA: Sage Publications.
- Mischia, B.S. (2014). Derecho a la Educación Universitaria de personas con discapacidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 8(1), 25-33. Consultado en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num1/art1.pdf>
- Moriña, A., López, R., y Molina, V. (2014). Students with disabilities in higher education: a biographical-narrative approach to the role of lecturers. *Higher Education Research & Development*. DOI: 10.1080/07294360.2014.934329.
- Moswela, E. y Mukhopadhyay, S. (2011). Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana. *Disability & Society*, 26, 307-319. DOI:10.1080/09687599.2011.560414
- Murray, M., Lombardi, A. y Wren, C.T. (2011). The Effects of Disability-Focused Training on the Attitudes and Perceptions of University Staff. *Remedial and Special Education*, 32 (4), pp. 290-300. DOI:10.1177/0741932510362188.

- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Basingstoke: Macmillan.
- Oliver, M. y Barnes, C. (2010). Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion. *British Journal of Sociology of Education*, 31 (5), pp. 547-560. DOI: 10.1080/01425692.2010.500088.
- ONU (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- ONU (2006). Naciones Unidas (2006). Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad [<http://www.un.org/spanish/disabilities/>]
- Riddell, S., Tinklin, T. y Wilson, A. (2005). *Disabled students in Higher Education*. London: Routledge.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles (USA): Sage Publications.
- Ryan, J. y Struhs, J. (2004). University education for all? Barriers to full inclusion of students with disabilities in Australian universities. *International Journal of Inclusive Education*, 8 (1), pp.73- 90. DOI: 10.1080/1360311032000139421.
- Shaw, J. (2009). The diversity paradox: does student diversity enhance or challenge excellence?, *Journal of Further and Higher Education*, 33 (4), pp.321-331. DOI: 10.1080/03098770903266018
- Shevlin, M., Kenny, M. y Mcneela, E. (2004). Participation in higher education for students with disabilities: an Irish perspective. *Disability & Society*, 19, 15-30. DOI: [10.1080/0968759032000155604](http://dx.doi.org/10.1080/0968759032000155604)
- Teachability (2002). *Teachability project: Creating an accessible curriculum for students with disabilities*. Glasgow: University of Strathclyde.
- Tomlinson, J. (1996). *Inclusive learning. Report of the Learning Difficulties and Disabilities Subcommittee*. Further Education Funding Council. Disponible en: <http://dera.ioe.ac.uk/15072/1/inclusive%20learning-summary.pdf>
- UNESCO (2009). La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París: UNESCO. DOI: ED 2009/CONF.402/2
- Watchorn, V., Larkin, H., Ang, S. e Hitch, D. (2013). Strategies and effectiveness of teaching universal design in a cross-faculty setting. *Teaching in Higher Education*, 18, 477-490. DOI: 10.1080/13562517.2012.752730
- Yarza, A., Rojas, H. y López, J. (2014). Discapacidad y Educación Superior: las contiendas por la participación y la ciudadanía en las reformas neoliberales de la Universidad y la educación superior en Colombia. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 8 (1), 35-49. Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num1/art2.pdf>
- Zhang, D., Landmark, L., Reber, A., Hsu, H., Kwok, O. y Benz, M. (2010). University Faculty Knowledge, Beliefs, and Practices in Providing Reasonable Accommodations to Students With Disabilities. *Remedial and Special Education*, 31 (4), pp. 276-286. DOI: 10.1177/0741932509338348.

La ausencia de teorización de la calidad educativa. Entre el empirismo abstracto y el idealismo mistificante

The absence of theorization of the quality of education. Between the abstract empiricism and the idealism

Miguel Ángel Olivo Pérez* y Graciela González Juárez**

Recibido: 15-07-2015 - Aceptado: 3-09-2015

Resumen

A partir de premisas del psicoanálisis y de las teorías políticas posfundacionales, en el presente artículo se realiza un análisis crítico de la ideología contenida en el término “calidad educativa”. Perteneciente a un discurso hoy hegemónico, el término de calidad suele ser utilizado como bandera ideológica en la justificación de los principales cambios promovidos por las políticas educativas a nivel internacional. Se argumenta que una de las principales características de tal discurso, es la univocidad de sus planteamientos, donde se ignora la importancia de la singularidad de los individuos y los acontecimientos. Este fenómeno ha tenido como consecuencia que en los últimos años el discurso de calidad educativa experimente un acelerado proceso de desgaste, especialmente frente a otros discursos alternativos en educación, especialmente aquellos signados por términos como “colectividad”, “inclusión” y “universalidad concreta”.

Palabras clave: calidad, educación, ideología, discursos, inclusión

Abstract

From premises of psychoanalysis and political theories posfundacionales, this article is a critical analysis of the ideology that is contained in the term “quality of education”. Belonging to a now-hegemonic discourse, the term of quality tends to be used as ideological flag in the justification of the main changes promoted by the educational policies at the international level. It is argued that one of the main features of such discourse, is the uniqueness of their approach, which ignored the individuals and the events. This phenomenon has had as a consequence that in recent years, the discourse of educational quality experience an accelerated process of wear, especially against other alternative discourse in education, especially those marked by terms such as “community”, “inclusion” and “concrete universality”.

Key words: quality, education, ideology, speeches, inclusion.

* Doctor en Ciencia Social con especialidad en Sociología por el Colegio de México. Correo electrónico: miguelangelolivo@hotmail.com

** Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: rgonzalez@comunidad.unam.mx

1. Introducción

En la actualidad existe un amplio consenso acerca de que en el tema de la calidad educativa prevalece una significativa ausencia de teorización (Rueda y García, 2013; Guzmán, 2011, Ibarrola, 2012; Acosta, 2006). Tal situación favorece la prevalencia de discursos ideológicos cuyos compromisos normativos y morales no siempre son explicitados. En la academia en particular, abundan dos tipos de “estudios” especialmente perniciosos, dada la naturalidad con la que pretenden hacerse pasar. Por un lado se encuentran los que bajo el manto de los datos empíricos pretenden mostrar las operaciones de la realidad. Dichos estudios caen en el equívoco de lo que el famoso sociólogo norteamericano Charles Wright Mills hace algunas décadas llamó *empirismo abstracto* (1971, p. 68). La otra corriente cae en el equívoco de un *idealismo mistificante*, al tomar como pretexto ya no las necesidades de la economía (como lo hacen los promotores del empirismo abstracto)¹⁶, sino una visión básicamente idealista y voluntarista. Este último enfoque, lejos de recuperar de manera actualizada y auténtica las grandes premisas de la modernidad (p.e. progreso, justicia, igualdad, emancipación, soberanía, autonomía, etc.), los utiliza como pretexto para erigir un deber ser moralista del que hoy tanta gente, no sin razón, está cansada o ya no cree.

Proveniente del ámbito empresarial, el término “calidad” comenzó a ser usado en educación hacia fines del pasado siglo en estrecha relación con el de evaluación, que a su vez vino a sustituir al de planeación. Desde entonces, el poder constituido por la alianza del capital-parlamentarismo ha perseguido el objetivo de obtener un mayor control sobre los procesos de acreditación en el ámbito educativo, es decir, sobre la credibilidad de las aptitudes para desempeñar determinadas tareas en educación. Por tanto, lo que se ha puesto en juego ha sido una lucha por el control del proceso educativo. De entre las varias facetas de tal fenómeno cabe destacar la del control en la asignación de los recursos económicos y su respectiva justificación ideológica y académica, a través de la imposición de incentivos y castigos, donde con frecuencia imperan motivos extra académicos que terminan por dar preferencia a unos proyectos educativos por sobre otros, como por ejemplo, compadrazgos, clientelismos, negociaciones políticas pragmáticas, etc.

Una de las repercusiones más significativas a que han dado lugar las nuevas prácticas y discursos sobre la calidad es una simulación que ha llevado a los diversos actores a realidades paralelas, por ejemplo el docente es equiparado al obrero en la línea de producción, pues emplea paquetes instruccionales cuyos insumos le llegan prefabricados. Así, la calidad educativa se convierte en un fenómeno ficticiamente aislado, que se reporta al final de una cadena de aprendizaje. Esto es, una suerte de caja negra en la cual se identifican las entradas que recibe y las salidas que produce, sin tener en cuenta su funcionamiento interno. Hoy en día, el discurso hegemónico en educación enfatiza de manera reiterada que la calidad educativa se ha alcanzado y que es un hecho en nuestro país, pero nada más lejano de esta realidad, donde la práctica discursiva pretende tener

¹⁶ Como por ejemplo, los que aplauden cualquier noticia que de manera propagandística pretende colocar a la educación pública en entredicho, recurriendo a los decretos y sin mayor sustento a los “datos” sin teoría. Así, hoy en día resultan frecuentes en México aseveraciones como la que el día 14 de mayo se publicó en la portada del periódico La Jornada: “Reprueban a México por la mala calidad educativa”

credibilidad y legitimidad de un concepto ubicado en el plano de la retórica, incluso al pretender incrementarla (Bolívar, 1999).

El presente trabajo analiza el discurso y las prácticas de la calidad educativa desde dos enfoques. El primero, de índole socioestructural, enfatiza el estudio de las prácticas de la calidad educativa y sus repercusiones más perjudiciales para la sociedad, especialmente para los grupos que son invisibilizados. Mientras que el segundo centrándose en aspectos predominantemente socio culturales, aborda la calidad educativa como una ideología que funciona como pretexto para evitar solventar problemas de fondo en educación, en especial se pone el énfasis en el problema de la superficialidad con que esta es abordada en el ámbito educativo. Ambos enfoques, el socioestructural y el sociocultural (Archer, 1997), se complementan en la explicación de por qué la calidad ha devenido en un discurso vacío y sin sentido, fenómeno que evidencia la necesidad de trascenderlo con otros de mayor contenido para los diversos actores de la educación.

2. La métrica de la calidad educativa

El discurso hoy hegemónico en educación se presenta vacío de significado, pues se plantea que la calidad puede ser controlada a través de evaluaciones que transparenten, supuestamente en definitiva, el grado en que se logran específicos aspectos de un solo programa omnipresente y cerrado sobre sus premisas formales (Gago y Collado, 1995) a saber, *Eficacia*: que persigue atender al grado en que se logran los objetivos. *Eficiencia*: que se refiere a la forma de usar y optimizar los recursos. Una organización puede tener eficacia pero no eficiencia, o viceversa. La univocidad¹⁷ mercantil del “hacer más con menos”, es la ideología que impregna esta concepción. *Pertinencia*, donde se señala que los resultados deben ser congruentes con las expectativas y necesidades sociales, políticas, culturales, etc. El carácter excesivamente formalista de este aspecto se encuentra también presente en otros dos que también hacen una grosera y perversa abstracción de la situación del mundo que requiere mayor educación, *Equidad*: que significa estar al alcance de más personas, con más opciones para circunstancias diferentes. Y *Trascendencia*: que alude a la capacidad de un programa para trascender en el tiempo, en la cobertura de los campos de conocimiento y en la relevancia de formar recursos humanos, personas.

En los anteriores aspectos formales de la calidad puede advertirse la presencia de un discurso globalizador y rudamente general, que desprecia la multiplicidad de especificidades que pueden adquirir las dinámicas educativas antes de que se afirme cualquier cosa sobre ellas. En otras palabras, el discurso de los estándares y sus números se revela totalitario, y no admite comunicación de ida y vuelta con la infinita riqueza de la multiplicidad de expresiones y significados que circulan en los mundos de vida educativos locales. De aquí que:

¹⁷ Cabe resaltar que la univocidad es la más importante característica formal de la métrica, que en comparación con la topología se presenta como demasiado rígida. En tal sentido, no resulta gratuito que desde los años cincuenta del siglo pasado se plantee el problema de las limitaciones de la visión aristotélica de las matemáticas. Como alternativa, Lacan fue de los primeros en ensayar con imágenes y operaciones alternativas que más bien trabajan por aproximaciones heurísticas (ver p.e. Amster, 2010, p. 38; Nasio, 1987, Badiou, 2009, p. 231).

...las resistencias de los profesores y la falta de compromiso con la dirección del cambio, la desconfianza y los vicios de la rutina pretenden reconducirse a través de una nueva cultura profesional de la calidad y la excelencia importada de los modelos postfordistas de reorganización industrial. En dicha cultura puede verse la posibilidad de un nuevo patrón de motivación y lealtad al cambio, aunque lo que en realidad parece suscitar es una generalizada indiferencia acomodaticia. (Terrén, 1999, p. 264).

En una analogía con la empresa, el obrero equivale al estudiante de un programa educativo, es decir, el objeto de la evaluación ha primado sobre el sujeto. Siguiendo a Touraine (2006), el actor vive una relación de búsqueda permanente para convertirse en sujeto, el cual se construye en la propia existencia. Visto dentro de los confines del paradigma dominante, el individuo permanece dicotomizado entre el actor y el sujeto; entre sus pensamientos y sentimientos; y entre lo individual y lo colectivo.

El discurso de la calidad educativa reivindica diversos ejes, de entre los cuales se encuentran la equidad y trascendencia, que siendo los menos valorados -lo que no es gratuito considerando el filón humanista que contienen-, se suelen ubicar mayormente en el campo de los significados de la rendición de cuentas. Por su parte, Oybin (2014, p. 1) cita a Tenti Fanfani al afirmar que existe una diferenciación entre pobreza y miseria relativa que es fundamental en las sociedades capitalistas: “Vivimos en una sociedad que genera más expectativas que posibilidad de realizarlas, esto sigue produciendo sufrimiento y padecimiento social”.

3. Acerca de la ideología. Premisas teóricas

Considerar a la realidad como un trascendente accesible por completo, como algo que facilitará una vida mejor y más en consonancia con nuestros ideales, tiene mucho en común con las ideologías que conciben el acceso a una especie de panacea o paraíso que llega para quedarse. Ahora bien, el punto a considerar es que la educación no se encuentra exenta de estas pretensiones. Respecto a este fenómeno, con su mordaz sentido del humor, Lacan señaló la imposibilidad de alcanzar por completo cualquier ideal. O dicho en otras palabras: a los seres humanos nos rige *una falta*, pues preferimos ver o sentir que *hay algo en lugar de nada*. Lacan lo refería como “Hay uno” o “Haiuno” (Lacan, 2012: 130). En filosofía, la referencia es la misma cuando se plantea la famosa pregunta “¿Por qué hay algo y no más bien nada?”, lo que se podría parafrasear de manera invertida como ¿Por qué no hay nada y sin embargo seguimos pensando que hay algo? Pregunta que para Lacan es imposible de plantear sencillamente porque el sujeto es un sujeto del inconsciente, cuya falta siempre está llena de suturas que valoramos y a las que jamás podemos renunciar, y más importante aún, muchas de las cuales son legítimas de defender, sobre todo si provienen de una cura.

Las consideraciones anteriores conducen a plantear a la educación como un ámbito de lo humano lleno de suturas que pretenden cubrir una falta. Es decir, no hay camino final, ni punto al cual arribar en definitiva, ni tampoco llegada concebible, sino en el mejor de los casos, un permanente proceso de esperanza por posibles curas, y en el peor, la desaparición de tales esperanzas. La

esperanza es, por ende, lo que se encuentra en juego en los diferentes intentos por conceptualizar la calidad en educación y en los esfuerzos por mejorarla. No se trata de un nuevo subjetivismo, sino de una convención humana sin la cual nos resultaría imposible a todos vivir.

A partir de lo anterior, puede advertirse que en el imaginario social de la educación actual pululan diversas versiones acerca de las causas y consecuencias de seguir cierto camino en lugar de otros. Este fenómeno se vuelve tanto más interesante si se considera que las fantasías, imaginaciones y nuevas utopías de los docentes son motivadas por deseos que, lejos de ser casuales o azarosos, obedecen a ciertos patrones discernibles y por lo tanto son cognoscibles, al menos de forma aproximada.

Hacia fines del siglo pasado, la concepción clásica de la ideología considerada como una ceguera fundamental, comenzó a ser replanteada (Geertz, 1992; Thompson, 1995), lo cual ha sucedido de tal modo que en la actualidad las cuestiones de la fantasía y el inconsciente han ocupado un lugar cada vez más destacado en las discusiones sobre la ideología (p.e. Zizek, 2010). Así por ejemplo, en uno de sus últimos libros, Frederic Jameson (2009) señala que las utopías (que en realidad son ilusiones o ideologías generadas por los deseos) se han estudiado de dos modos principales: como realizaciones de programas explícitos y como impulsos oscuros (Jameson, 2009, p. 17). En esta última clase de estudios se da cabida al papel crucial de la fantasía y lo inconsciente en la fermentación de los deseos de la sociedad. Por su parte, una de las principales contribuciones de los enfoques posfundacionales encarnados en autores como Ernesto Laclau (2011a), Alain Badiou (2006; 2010) y Jacques Ranciere (2011a; 2011b), es haber superado la concepción dual de la ideología, la cual por una parte se entendía como una trama de significados que sirven para satisfacer la necesidad de coherencia lógica, y por otra parte se solía entender como el resultado de una necesidad emocional de desahogo (Geertz, 1992, p. 177). Este tránsito signado por una concepción mucho más rica de la ideología ha permitido sentar las bases para un mejor entendimiento del momento presente, en que las utopías parecieran cosas del pasado, pero no obstante lejos de ello, reaparecen con fuerza en los nuevos escenarios de las luchas educativas, en el marco de los movimientos antiglobalización.

La premisa central, fundamentalmente lacaniana, de la que parten los nuevos enfoques sobre la ideología es que ésta es producto de una indispensable operación de sutura de la falta constitutiva que nos afecta a todos los seres humanos. Desde esta perspectiva, la ambición por el cumplimiento de un proyecto en el futuro, se vuelve una operación mucho más modesta; es decir, se torna en una operación por supuesto aún posible, pero considerablemente más enfrentada a lo real y por ende, mucho más humana en comparación con la ambición que caracterizó a los grandes proyectos del pasado siglo. En primer lugar, habría que destacar la importancia que en nuestra sociedad contemporánea tiene la tesis lacaniana de la falta constitutiva en los seres humanos y la consiguiente operación de sutura que se lleva a cabo en el plano ideológico, es decir, de lo simbólico y de lo imaginario¹⁷. Traducido en términos sencillos, la famosa falta

¹⁷ Para más sobre la teoría de Lacan acerca de las relaciones formales existentes entre lo real, lo imaginario y lo simbólico, puede consultarse Lacan, 1953, así como Milner, 1999. Por su parte, el libro de Joel Dör (1995), constituye un buen comienzo para entender la perspectiva de Lacan. En cuanto a la utilidad de la perspectiva lacaniana para el estudio de la sociedad, pueden consultarse las obras de Zizek (2010), Parker (2011) y Stavrakakis (2010).

lacaniana se refiere a algo vacío que es llenado con algo básicamente falso, pero que sin embargo cumple la función indispensable de, en primer lugar, satisfacer la falta, y en segundo, de proporcionarnos un sentimiento de seguridad y estabilidad en la vida de todos los días. Si a lo anterior agregamos la fuerza y efectividad de la ilusión de la espera de un mundo futuro, podemos comprender entonces el motivo por el que la fantasía haya logrado instalarse con tanta fuerza en los regímenes totalitarios del pasado siglo. Aunque en la actual sociedad de mercado la fantasía ha modificado las formas en que el deseo se expresa, ella sigue funcionando quizás un papel más decisivo que en el pasado siglo, cuestión que puede traslucirse en la pregunta de si hay mucha diferencia entre la espera de un mundo mejor y la espera de la nueva mercancía que será lanzada en fecha próxima. A este fenómeno, que reduce lo simbólico a signo, en la academia tanto como en el mundo de las humanidades, especialmente de la arquitectura y del arte, se le conoce como posmodernidad, y obviamente también afecta a la educación en la forma del discurso vacío de calidad impuesto (Terrén, 1999; De Alba, 1995).

De manera semejante, ¿No es la utopía una expectativa elaborada a nivel onírico de transformación de la realidad actual? Una característica básica de las fantasías que se despliegan con respecto a la totalidad social, es su afinidad electiva con las cosmogonías. Las concepciones propias de las meditaciones sobre las grandes entidades, como Dios, el tiempo eterno, la sociedad futura considerada *in toto*, el universo entero o el destino “definitivo” de la humanidad, pertenecen al orden de la metafísica, lo religioso y la cosmogonía, es decir de lo que nos trasciende, y como tales, para ser traducidas, comprendidas y mejor relacionadas con nuestra realidad más mundana, más terrenal, deben por fuerza ser trabajadas por una entidad mediadora. A diferencia de las ciencias sociales clásicas, las perspectivas posfundacionales consideran a la figura del mediador central como evanescente (Zizek, 2011b, p. 106; Zizek, 2006, p. 247), es decir, como temporal y por ende con probabilidad de ser reemplazado por la figura de algún otro mediador.

Dentro de la perspectiva de la modernidad y de la ilustración de nuestra sociedad, en lo que a la tarea educativa atañe, dicho papel mediador recae sobre la ciencia y la técnica transmitidas a través de los maestros. Pero existen argumentos suficientes para sostener que en el relato de la modernidad, el papel hegemónicamente mediador de los maestros como transmisores de la ciencia y la técnica ha terminado y es solo uno entre otros. Aunque en cierta medida los maestros siguen funcionando como mediadores del conocimiento, la ciencia y la técnica, ya no son los principales, pues la televisión, el internet y el saber cotidiano adquirido en la vida diaria han pasado a ocupar el lugar protagónico del mediador evanescente en la sociedad actual.

Las posturas frente a esta situación son diversas y van desde las que la condenan tajantemente calificándola de tragedia, hasta las que la saludan señalando los retos que impone. No obstante, antes de una evaluación de éstas, conviene considerar dos importantes elementos del contexto en que la actual crisis educativa acontece. Primero, éste constituye un fenómeno que afecta a la sociedad más amplia y no solo a los maestros, y segundo, la gente se volvió mucho más reflexiva, por lo que resulta indispensable saber teorizar sobre el crucial papel de la fantasía y lo inconsciente en dicha reflexividad, donde no se excluye el pensamiento sobre la naturaleza del horror, la tragedia y la eternidad, por mencionar solo algunas. Por el contrario, tales temas se encuentran omnipresentes en las temáticas de la crisis educativa, y lo que es

más significativo aun pero que sin embargo sigue poco estudiado: dichas reflexiones guardan una relación inconfesada con lo místico y lo puramente emocional. Tanto el sentido de lo sacro como la tecnología mistificada, a pesar de que son centrales para poder entender mejor la crisis por la que la educación atraviesa, constituyen temas tabú dada la fuerza con que la secularización se introdujo en la vanidad humana en forma de supuesta independencia de juicio. Buena parte de la razón de ello puede advertirse en el modo mismo en que funciona la ideología de acuerdo a lo que las ciencias sociales posfundacionales plantean: la percepción sobre la realidad entera se encuentra estructuralmente afectada por una ceguera fundamental, a manera de que la fantasía permea las transiciones o traslapes entre la realidad y lo simbólico, conminándonos con ello como sujetos a dinamizar nuestra relación con esos campos, a través de un cuestionamiento permanente de lo que nos afecta.

De ahí que no sea gratuita la aparición de la moda de la obsesión por una sociedad altamente cambiante, acompañada por una alta reflexividad (Giddens, Lash y Beck, 1997). Sin embargo, lejos de advenir una reflexividad iluminadora, es una reflexividad en la que se elaboran una buena cantidad de nuevos mitos y nuevas relaciones con lo religioso y la ciencia/tecnología, mismas que sin duda juegan un papel importante en las diferentes posturas con la crisis educativa que tienden a germinar en los imaginarios sobre la crisis educativa actual.

4. Alternativas ante la obsesión teológica de la calidad en educación

La idea de que la educación es una sola es una noción teológica fuertemente arraigada en el imaginario mexicano, misma que también se encuentra estructuralmente presente en la gran mayoría de las visiones contemporáneas sobre lo educativo. Para ilustrar este fenómeno, pueden traerse a colación los tres paradigmas planteados por Rodríguez Mar (2003). En cada uno de ellos es posible distinguir la presencia de una religiosidad obsesiva, en cuanto se plantea una determinada entidad a realizar de preferencia a través del combate a un específico mal. En el combate a determinados males con determinada arma se depositan las esperanzas para encontrar la solución “total”, o al menos “la más significativa”, para avanzar en el logro del ideal educativo.

1. En el paradigma de la excelencia, que es el hoy hegemónico, dicha entidad es representada por el deseo del individuo por ser mejor cada día. Aquí, al deseo tanto como a la noción de “lo mejor” se le tratan como si fueran cosas objetivas, perfectamente delimitables, medibles y manejables, a las que incluso es posible identificar su ausencia y hallar soluciones para encontrarlas. Traducida a la jerga socio-psicológica, a la ausencia del deseo y de metas deseables se les considera como síntomas de una pérdida de sentido o depresión neurótica, cuyo origen residiría supuestamente en el interior de los individuos y no fuera de ellos, es decir, en las estructuras sociales y políticas de la sociedad. El rasgo teológico se encuentra aquí presente en forma de sugerencia a una exploración infinita en la relación de sí consigo mismo y con la sociedad (si no es con una entidad explícitamente religiosa), que hace falta realizar para poder ser mejor, y donde la plegaria de solicitud de ayuda sería la figura principal. En dicha tarea no se definen los medios y recursos, o sea, se acude al despertar de una voluntad interior, o bien a una ayuda exterior que a modo de una especie de gracia divina puede acudir en los momentos difíciles.

2. El paradigma de la crítica se distingue por postular a las estructuras sociales y políticas prevaletentes (especialmente al Estado y sus principales personajes), como las principales responsables de los males educativos, precisamente lo que el paradigma de la excelencia deja fuera de sus consideraciones. Encontrándose el mal en el exterior de los individuos y no en su interior, el remedio sugerido es que basta con “darse cuenta” de lo que se encuentra fuera de nosotros mismos, en forma de acciones y estructuras objetivas completamente ajenas a nuestras voluntades individuales, para así poder comenzar a cambiar la educación tomando en cuenta e interviniendo precisamente sobre eso que antes desconocíamos (incluyendo lo que piensan y hacen quienes tienen el poder económico y político). Desde este punto de vista, el poder se encontraría fuera de nosotros y la meta sería retomarlo en las propias manos para cambiar las cosas. Aquí el relato teológico se asemejaría a un retorno de la divinidad que nos vuelve a dar el poder.
3. En el paradigma de la reestructuración de modelos, también el mal se vislumbra como depositado fuera de los individuos, pero desde una perspectiva explícitamente científica ortodoxa, en el sentido de sistematizar en modelos las relaciones o causas que se considerarían como responsables de los males de la educación. Es decir, esta perspectiva aboga por brindar los elementos formales que permitirían identificar el mal (o incluso los males) en educación, y posteriormente *combatirlos mediante la administración pública*. Si bien lo que se consideraría el mal en educación no necesariamente se encarna en una sola entidad y puede tener varias expresiones, es la solución la que se presenta como una sola: el aparato gubernamental administrativo dotado a su vez de un dispositivo científico que supuestamente tiende a solucionar los males educativos. El problema en este paradigma es por tanto que a los modelos se les dota de un poder extraordinario esencialmente residente fuera de los individuos, con lo cual también es relegada la subjetividad y el conjunto de fenómenos que con ella pueden contribuir a una mejor comprensión de la crisis educativa, como por ejemplo las utopías, y por ende se ignora todo lo que se refiere a las energías que están dormidas o inconscientemente activas en ellas y en los imaginarios sociales. Paradójicamente, en este paradigma, lejos de que Dios ausente o se le haya arrojado fuera del mundo, se encuentra presente en el modelo mismo sobre el que se depositan los poderes extraordinarios de cambiar las cosas¹⁸.

En las tres versiones anteriores, que se pueden considerar como los principales paradigmas que circulan hoy en educación, existe una marcada tendencia a considerar la solución educativa como una sola. La ilusión de univocidad termina por instalarse en las creencias de lo educativo, a manera de que las acciones se sometan al imperio de “lo uno”. Romper dicho uno adquiere su mayor valor a partir de que se abra la posibilidad de privilegiar lo uno *nuevo*, en lugar de lo *uno* nuevo. Con tal giro, se le otorga mayor importancia al movimiento que tiende a cambiar las coordenadas básicas de una situación.

En los últimos años, los paradigmas hegemónicos de la educación, han sido cuestionados en su univocidad a través de un pequeño pero potente repertorio de términos que gradualmente se han

¹⁸ Así, no es de extrañar que frases como la siguiente abunden en los estudios actuales sobre la ciencia y la tecnología: “Los dispositivos del arte mecánico evocan el sortilegio de un relojero celeste” (Campa, 2011, p. 56).

abierto camino en las reivindicaciones sociales por una nueva educación. De entre tales términos se puede destacar el referido a la idea de *lo colectivo* como pivote central de las construcciones alternativas de la educación. Como ya se señaló, los actores invisibilizados despliegan sus propias acciones que abren nuevas posibilidades a la instalación de discursos y prácticas alternativas.

Así por ejemplo, la noción de universalidad absoluta de la calidad educativa se ha mostrado cada vez más caduca, de manera que se abre la posibilidad de reemplazarla por la de universalidad concreta, donde se reconoce que las expresiones particulares de la educación no pueden agotar la generalidad, sino solo dejarse expresar de manera parcial pero sin embargo efectiva a través de ella. Es decir, con la noción de universalidad concreta se da mayor cuenta de la heterogeneidad y del mosaico de posibilidades sociales y culturales de los actores educativos. Por ende, con el concepto de universalidad concreta es posible proporcionar a otro término significativo, el de *inclusión*, de connotaciones de las que antes carecía. En efecto, desde el punto de vista de la universalidad concreta, la inclusión de la capacidad de cada actor educativo particular se reconoce necesariamente parcial, así como definitivamente desligada a la noción simplista de la diversidad en abstracto, esto es, de la diversidad como simple existencia de particulares prescindiendo de las circunstancias en que viven. En otras palabras, al momento de hablar de calidad educativa como la persecución de estándares generales a seguir, el término de diversidad conviene ser sustituido por el de *situaciones concretas enlazadas de específicos modos con una universalidad concreta*, ya que en esta última ya no existen estándares como criterios generales rígidos, sino universales que se reconocen heurísticos en el sentido de aproximativos, complejos, frágiles y sobre todo dinámicos.

Lo anterior plantea el reto de articular la calidad educativa como universalidad abstracta, en el marco de la propia formación de los actores particulares. La escuela tradicional sigue siendo un espacio de desencuentros para asumir las diferencias de clases sociales e integrar los valores de la clase dominante. Las modificaciones curriculares, en el marco de la formación de competencias genéricas y específicas, no han considerado con la misma importancia las relacionadas competencias de la formación ciudadana más allá de las cívicas para enseñar en la escuela (González y Reyes, 2012).

Es cada vez más claro que las tecnologías de la información, las comunicaciones en general, el cambio climático, la corrupción política y la escasez de agua y de alimentos afectan la vida de las personas. La calidad educativa solo tiene sentido al buscar atender los problemas sociales emergentes de las sociedades. Por ejemplo, en materia de la presencia de internet y de la comunicación, Manuel Castells afirma que:

La autocomunicación de masas es una consecuencia de las llamadas Web en diversas versiones, o el grupo de dispositivos y aplicaciones que han proliferado en los espacios de internet gracias a la banda ancha que permiten la interacción de avatares en espacios virtuales tridimensionales. Esto ha cuestionado profundamente a la educación presencial para la cual se ha diseñado un esquema de calidad educativa, pero no sucede lo mismo con el espacio virtual. Así, la innovación viene también con nuevos problemas, nuevas formas de exclusión y nuevos tipos de brecha digital. (Castells, 2009, p. 101).

5. El imaginario institucional

Un elemento fundamental en el discurso de la calidad educativa es la importancia que se le otorga al impulso de la creación de una identidad institucional en las organizaciones educativas, el cual se da mediante la construcción de un imaginario de éxito que pretende permear a sus actores, desde los docentes hasta los trabajadores administrativos, pasando por los programas académicos y los estudiantes. De esta manera, los mecanismos de evaluación se proponen conformar una representación del “éxito” en todos y cada uno de los actores. Ahí se establece la métrica en lo que la comunidad entiende por éxito. En este orden de ideas, Remedi (2006) señala lo siguiente:

El éxito profesional medido por indicadores productivos con fuerte acentuación en trayectorias particulares, son los síntomas más claros de que asistimos a un cambio en la concepción de las instituciones de centros de producción, debate y difusión de las ciencias, a modelos contruidos de acuerdo con los requerimientos de una lógica centrada en criterios de mercado, asentados en una lógica de cuánto tienes/ cuánto vales. Los nuevos modelos de institución manager en constante búsqueda del éxito, genera “nuevos sujetos” en la cartografía institucional, reconocidos como superman y superwoman de la investigación. (p. 79).

El impulso a la constitución de nuevas subjetividades docentes, marcadas por el emblema de la calidad, da lugar a nuevas iniciativas por consolidar las trayectorias por parte de los mismos individuos que las siguen. Esto significa que las trayectorias de persecución de la calidad educativa se convierten en estructuras estructurantes (Bourdieu, 1987), ya que su reproducción en el tiempo y en el espacio se alimenta tanto de acciones a nivel general de las prácticas y discursos generales de la calidad en la sociedad, como de las iniciativas singulares que en cada situación específica, los docentes son capaces de realizar en la impronta de persecución de la calidad de su trabajo. De esta manera, quienes cuentan con trayectorias destacadas de calidad traducidas como *habitus*, se funden con sus propias trayectorias de modo que ambos, tanto las trayectorias como los individuos que las siguen, se vuelven estructuras estructuradas y estructurantes, mismas que implican conocimientos específicos como también “lo no dicho del oficio” (Perrenoud, 2008, p. 3).

Como consecuencia de lo anterior, el ideal institucional se hace semiótico en el docente convirtiéndose en el *ideal del yo*, pero el *locus de control* es externo. De acuerdo con la clasificación de Rotter (1954), significa que la posición desde la cual un individuo explica sus éxitos y fracasos está orientada en el *locus de control*; si es interno, aparecen conceptos emanados de las experiencias creativas, como por ejemplo el de “esfuerzo”, pero en el caso de ser externa, como lo es en la calidad educativa, suele aludirse a creencias de la fe, de la suerte y del azar, como las fuerzas responsables de los resultados sobre la vida personal y profesional.

El sujeto se queda desprovisto de sí mismo, así como de su responsabilidad en relación al esfuerzo realizado y los resultados obtenidos. En este *ideal del yo* de los profesores, la personalidad se torna narcisista y se constituye como una nueva estructura distintiva de los académicos en una institución, es decir, conduce a los individuos a perseguir una imagen de sí mismos con respecto a los estándares de excelencia, que va en detrimento de su propia personalidad constitutiva,

dadas las formas de explicar los resultados mediante sus atribuciones ante resultados negativos o poco exitosos con referencia al halo institucional de prestigio y excelencia.

La idea de excelencia se puede legitimar por la comunidad mediante la creación de representaciones comunes. Ideas que pueden terminar en angustia experimentada por los docentes y actores que están en la búsqueda permanente de la “excelencia”, esa utopía que le da razón de ser a la identidad de estas nuevas figuras alienadas por su circunstancia y neurotizante en la medida que es inalcanzable. La permanente búsqueda de ser mejor y escalar los niveles de excelencia externos a la persona, que demarca la limitación a seguir, si se quiere ser y actuar con excelencia en la comunidad científica. Así, el sujeto busca reafirmarse a sí mismo superándose constantemente en una lógica que no tiene fin y éste es uno de los principios de un *sistema managinario* (Remedi, 2006).

En este tenor, Magaña y Sánchez (2007) advierten el síndrome de desgaste emocional “burnout” en los investigadores reconocidos en el Sistema Nacional de Investigadores en México, por ejemplo. De acuerdo con la perspectiva sociológica de Touraine, “con demasiada frecuencia, la escuela se autodefine por sus programas y los conocimientos que transmite a los alumnos o estudiantes, cuya adquisición evalúa a través de exámenes” (Touraine, 2006, p. 282). No obstante, en México es aberrante que la inversión de las prioridades presupuestales del gobierno sean cinco veces más dirigidas a la evaluación docente que a su formación, lo que hace más importante atender a la evaluación que a los propios maestros.

De acuerdo con la propuesta del sociólogo francés, se requiere de una escuela transformada en una escuela de la comunicación, capaz de transformar por completo a la escuela del silencio que promueve las desigualdades y que no aprecia la diversidad. La escuela todavía se parece con demasiada frecuencia a un taller manejado con los métodos tayloristas, donde “el docente se considera conocedor de la única manera adecuada de enseñar, que consiste en hacer comprender una verdad objetiva, mientras que los alumnos abordan los otros aspectos de su vida a través del juego, el sueño despierto, el fracaso escolar y hasta el suicidio” (Touraine, 2006, p. 284).

¿Qué propósitos cumple en este contexto de la discusión la calidad educativa? ¿Cuál es el impacto de considerar aspectos de forma traducidos en estadísticas de rezago, abandono o eficiencia terminal, cuando los aspectos fundamentales del ser de la propia educación y de la escuela tienen que replantearse? De acuerdo con Arnaut (2015), en el caso de la evaluación docente como eje medular en la calidad educativa, la utilización exacerbada de ésta puede producir efectos perversos contraproducentes a la calidad educativa que se busca, ante lo cual se hace necesario buscar mayor participación docente mediante pares. La evaluación afecta el permanecer o no en su labor y conservar el empleo, pero la posibilidad de inyectar recursos en su formación es desechada. En tal contexto, es preciso conocer los resultados de la calidad educativa, como también analizar los procesos que explican de manera específica estos resultados en comunidades y tiempos específicos y con metodologías de diverso tipo.

6. La calidad educativa desde la mayoría: las culturas silenciadas

En el imaginario de la educación actual, especialmente en países como México, la idea moderna de progreso educativo, entendida como la incorporación cada vez mayor de la población a los objetivos de la civilización, sigue teniendo especial fuerza, motivo por el cual vale la pena analizarla y evaluarla en sus limitaciones.

Para Touraine, la educación es un medio institucional para formar el espíritu democrático que debe prevalecer en los sujetos en todos los ámbitos de su vida:

[...] las concepciones del ser humano y la sociedad se traducen en ideas sobre la educación. El contrato social y el Emilio son inseparables uno del otro, y la más fuerte expresión de la cultura de la Ilustración se encuentra en la idea de que el papel de la educación es elevar a los jóvenes a valores universales (2004, p. 213).

Con gran frecuencia la gestión educativa se centra en criterios e indicadores que dejan de lado aspectos formativos, de procesos y de prácticas que tienen lugar en las instituciones pero se vuelven invisibles a la luz de una métrica que abarca los resultados de las mayorías, dejando de lado aspectos de las minorías que son relevantes para el currículo. De acuerdo con Torres, los criterios estandarizados que se aplican a un sistema educativo difunden un modelo de sociedad monocultural y, por lo tanto, *“reducen al silencio todas las demás realidades: puede que en algún momento se hable de los otros, pero siempre para acallarlos, no dejándoles hablar y representándolos según el imaginario del grupo hegemónico en la sociedad”* (Torres, 2011, p. 225).

Los impactos de la búsqueda de la calidad educativa también se reflejan en los materiales de apoyo a la enseñanza aprendizaje, específicamente en los libros de texto. En la actualidad contienen “una filosofía de fondo que considera que en el mundo solo existen hombres de raza blanca, de edad adulta, que viven en ciudades, están trabajando, son católicos, de clase media, heterosexuales, personas delgadas, sanas y robustas” (Torres, 2011, p. 226). Así los libros y materiales de apoyo a la educación evitan mostrar: aspectos de la vida cotidiana de las mujeres, los ámbitos de discriminación que van desde sus actividades profesionales hasta su sexualidad y que han sido explicados mediante el “techo de cristal” de una sociedad machista, ocurre lo mismo en el caso de aquellas con discapacidad, de las adultas mayores y la diversidad de estructuras familiares que viven hoy nuestros alumnos y alumnas. Tampoco se abordan los temas de migración y prostitución infantil, ni el de las etnias oprimidas cuyo hábitat padece de un despojo ecológico mediante la tala excesiva, ni los movimientos sociales que abanderan las causas de esta gente. Para los entusiastas de la calidad educativa, la cosmovisión de estas

¹⁹ El término isometría se define como la propiedad de algunos cuerpos que, teniendo composición química distinta pero estructura molecular análoga, cristalizan en la misma forma. Es un conjunto de elementos de interacción dinámica que establecen unos métodos que nos permite unir y organizar los conocimientos con la intención eficiente de una acción. Todos los sistemas tienen uno o algunos propósitos. La teoría general de sistemas tiene tres ideas básicas: 1. Los sistemas existen dentro de sistemas: cada sistema existe dentro de un sistema más grande; 2. Los sistemas son abiertos, esto quiere decir que en consecuencia de lo anterior, cada sistema recibe y descarga algo entre los otros sistemas. Cuando el intercambio para, el sistema se desintegra porque pierde sus fuentes de energía y 3. Las funciones de un sistema dependen de su estructura.

minorías es prácticamente desconocida e invisibilizada en los libros de texto que se imprimen a nivel nacional para educación básica.

Otros aspectos de fondo impactan en el curriculum oculto (Torres, 2011). En el ideal de la calidad educativa se privilegia una visión isométrica¹⁹ de la realidad que nulifica las diferencias y dificulta apreciar al Otro.

Torres (2011), ha realizado un análisis sociológico de las implicaciones que tiene para el curriculum que se diseña, se pone en acción y se evalúa, la exigencia de aportar a la construcción de un mundo más humano, justo y democrático desde la escuela. Enfatiza las intervenciones curriculares inadecuadas a la luz de las revoluciones de nuestro tiempo, como son: la segregación, exclusión, desconexión, tergiversación, psicologización, el paternalismo, la infantilización, como realidad ajena o extraña y el presentismo.

La máxima de la calidad educativa en el discurso es “dar mejor educación a toda la población” como derecho innegable de todo ciudadano mexicano, pero la discriminación está en el inconsciente colectivo, como puede apreciarse en la siguiente afirmación:

Las instituciones escolares son un elemento más en la producción y reproducción de discursos discriminatorios; pero en la medida que esta institución tiene el encargo social de educar, puede y debe desempeñar un papel mucho más activo como espacio de resistencia y denuncia de los discursos y prácticas que en el mundo de hoy y, en concreto, dentro de sus muros continúan legitimando prácticas de marginación. En educación no es raro encontrarse con docentes que manifiestan que queriendo a sus estudiantes todo se arregla; sin profundizar algo más en este tipo de manifestaciones que pueden incluso resultar muy opresivas para las personas destinatarias de ese cariño, pues muchas formas de colonización y de opresión se realizan bajo la rúbrica del amor (Torres, 2011, p. 213).

Desmontar los elementos y efectos perversos del discurso y de las prácticas de la calidad educativa, exige de un análisis epistemológico que no debe estar desligado de la noción de educación que requerimos, del tipo de personas que la sociedad requiere como resultado de haber pasado por las aulas y de cómo debe organizarse un sistema educativo. De acuerdo con Aguerrondo (1993):

Las transformaciones globales del orden internacional y el avance del reordenamiento de las economías mundiales en torno al valor de la tecnología han puesto en el ojo de la mira a los sistemas educativos. En ellos recae la responsabilidad de generar y difundir el conocimiento en la sociedad y por lo tanto, se instituyen en la instancia decisiva que está a la base de la carrera tecnológica (es decir, de las posibilidades económicas futuras de la sociedad). Esta realidad, que marca la demanda que hoy se hace a la educación, contrasta con otra realidad bastante conocida; hoy, por tal y como están, los sistemas educativos no pueden salir airoso frente

a este desafío. Bastantes diagnósticos han demostrado empíricamente los problemas de burocratización de la administración, de rutinización de las prácticas escolares, de obsolescencias de los contenidos curriculares y de ineficiencia de los resultados finales (p. 1).

Como afirma Alain Touraine, es preciso que la educación tenga dos metas de igual importancia: la primera, la formación de la razón y la capacidad de acción racional, y la segunda, el desarrollo de la creatividad personal y el reconocimiento del otro como sujeto (Touraine, 2004). Lo anterior, con el propósito de lograr que el conocimiento permanezca en el corazón de la educación para dar respuesta a las necesidades de una economía. No obstante, reconocer cómo distinguir a las personas por sus rasgos o atributos es un nivel de apropiación de la realidad que puede involucrar menos al sujeto que apreciar al Otro. Apreciar implica determinar la valía del sujeto e involucra necesariamente la dimensión valoral y comunicarse en un plano de intersubjetividad.

Así, la calidad educativa apostaría por aspectos cualitativos y de formación ciudadana con la mirada de la comprensión de los fenómenos implicados, tanto en la educación de los sujetos como en la calidad de la educación a la que tienen derecho y no solo acceso con marcos constitucionales.

7. Conclusiones

El concepto de calidad educativa se ha evidenciado en los últimos años cada vez más insuficiente para dar cuenta de la riqueza contenida en las singularidades de las colectividades y sus situaciones, pero sobre todo, de las acciones transformadoras que los docentes son capaces de realizar. La obsolescencia del discurso unívoco de la calidad educativa, puede corroborarse en el hecho de que los docentes que apuntan a la emergencia de concepciones alternativas de educación, han podido proponer términos y acciones más adecuados y a la altura de las circunstancias, como los de *colectividad*, *inclusión* y *universalidad concreta*.

Considerar a la educación y su crisis como una sola constituye una operación arbitraria, violenta y autoritaria, que al negarse a discutirla como proceso y multiplicidad no solo cae en la ilusión del consenso y armonía total, sino que niega la riqueza infinita de las existencias históricamente vueltas invisibles de los docentes. En consecuencia, en este tema resulta éticamente indispensable considerar a toda situación como una estructura en movimiento, en donde no hay objetividades definitivas, sino verdades originadas en acontecimientos singulares. En este tenor, comprometerse con la educación equivale a ser fiel a la aparición de nuevas posibilidades que niegan más de lo mismo o cualquier simulación de cambio. En la tarea de identificar las ideologías que en educación oscurecen cualquier nuevo futuro posible, una de las partes más difíciles corresponde a las nociones de objetividad y de verdad.

Como se vio en el presente trabajo, la objetividad definitiva no existe, sino que es una cualidad que resalta en el acto de colocarse en determinada relación con el mundo en transformación. Por su parte, la noción de verdad, despojada de sus connotaciones metafísicas, debe ser vista como una excepción a lo que hay, siempre singular e inconmensurable, porque al encontrarse

inherentemente asociada a algún acontecimiento, tiene el potencial de efectuar “un corte radical con la situación que vuelve visible aquello que la situación solo puede ocultar” (Laclau, 2011a, p. 69). Empero, estas nuevas nociones de objetividad y verdad implica, recuperando palabras de Jacques Lacan, realizar algo semejante a “franquear el fantasma” (Lacan, 2013, p. 358), en el sentido de despojarse de los duros prejuicios que tienden a permear esta cuestión.

Sin embargo, puede haber varios comienzos y diversos modos de abordar el fenómeno de lo que aparenta imponerse impecablemente, como por ejemplo, la idea de evaluación universal. Como se dijo en el desarrollo de este trabajo, lo universal es algo aparente y contingente, siempre en lucha constante con otras alternativas que pretenden sustituirlo en el lugar hegemónico que ocupa. Por si esta concepción pareciera demasiado confusa, es preciso decir que lo confuso es más bien hablar de cosas definitivamente establecidas. Como lo han demostrado Zermelo y Frankel, así como Cantor y posteriormente Bertrand Russell y Frege (Miller, 2008, p. 21; Badiou, 2007, p. 14), las matemáticas pueden abrirse al acontecimiento y la decisión, que significa voltear de cabeza lo que hicieron los griegos posteriores a Platón al cerrarlas injustificadamente en un solo sistema. Por descabellado que parezca, es necesario señalar que algo semejante ha sucedido en educación, ya que se le encierra en un sistema en donde el movimiento se proscribiera y el esclarecimiento cognitivo se prioriza por sobre las verdades performativas.

La calidad educativa se encuentra entre dos lógicas polares de difícil articulación, por eso es preciso estructurar conceptos pilares que tengan sentido para los actores educativos y para la mejora de la educación en nuestro país y sus formas de evaluarla.

Referencias bibliográficas

- Acosta S. (2006). Señales cruzadas: una interpretación sobre las políticas de formación de cuerpos académicos en México, en *Revista de la Educación Superior*, núm. 139, pp. 81-92.
- Aguerrondo, I.(1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *Revista interamericana de desarrollo educativ*, 37.116 : 561-578.
- Amster, P. (2010). *Apuntes matemáticos para leer a Lacan. I Topología*, Buenos Aires: Letra Viva.
- Archer, M. (1997). *Cultura y teoría social*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Arnaut, A.(2015). Entrevista a Alberto Arnaut en *La reforma educativa: del gozo al pozo*, Programa de Educación Digital, Colmex Digital [video de entrevista], El Colegio de México.
- Badiou, A. (2005). *El siglo*, Buenos Aires: Manantial.
- _____ (2006). *La lógica de los mundos*, Buenos Aires: Manantial.
- _____ (2007). *El ser y el acontecimiento*, Buenos Aires: Manantial.
- _____ (2009). *Teoría del sujeto*, Buenos Aires: Prometeo.
- _____ (2010). *Segundo manifiesto por la filosofía*, Buenos Aires: Manantial.
- Bolívar, A. (1999). *La educación no es un mercado. Crítica de la "Gestión de Calidad Total"*, Aula de innovación educativa, 83-84, pp. 77-82.
- Bourdieu, P. (1987). De la regla a las estrategias, en Bourdieu, P., *Cosas dichas*, Barcelona, Gedisa, pp. 67-83.
- Campa, R. (2011). *La razón instrumental. El mesianismo nostálgico de la contemporaneidad*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*, Madrid: Alianza.
- De Alba, A. (1995). *Posmodernidad y educación*, México: Porrúa-CESU-UNAM.
- Dör, J. (1995). *Introducción a la lectura de Lacan*, Barcelona: Gedisa.
- Gago, H. & Collado, M. (1995). La Evaluación en la Educación Superior Mexicana, en *Revista de Educación Superior*, México: ANUIES. No. 96.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.
- Giddens A., Lash S. y Beck U., (1997), *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*, Alianza: Madrid.
- González J. G. y Reyes, T. (2012), La formación de competencias para la ciudadanía democrática desde la educación preescolar, en *Revista Encuentros de la Facultad de Estudios Superiores Aragón*, publicado el 24 de julio de 2012. En: <<http://www.revistaencuentros.com/especialistas-comunidad/competencias-ciudadanas-en-educacion-basica/>>
- Guzmán, J. (2011). La calidad de la enseñanza en la educación superior, en *Perfiles educativos*, número especial, vol. XXXIII, ISSUE, UNAM.

- Ibarrola, de M. (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano, en *Perfiles educativos* vol. XXXIV, México: ISSUE-UNAM.
- Jameson, F. (2009). *Arqueologías del futuro. El deseo llamado utopía y otras aproximaciones de ciencia ficción*, Madrid: Akal.
- Lacan, J. (1953). *Conferencia pronunciada por J.L. en julio de 1953 en ocasión de la fundación de la Sociedad Francesa de Psicoanálisis*, constituida por el grupo Lagache, D., Favez, B. y Reverchon J., que se separa de la Sociedad Psicoanalítica de París. Recuperado de: <http://edipica.com.ar/archivos/jorge/psicoanalisis/lacan3.pdf>
- Lacan, J. (2012). *El seminario 19 ... O peor*, Sesión del 15 de marzo de 1972, Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2013). *El seminario 10. La angustia*, Sesión del 3 de julio de 1963, Buenos Aires: Paidós.
- Laclau, E. (2011a). *Debates y combates. Por un nuevo horizonte de la política*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Magaña, D., y Sánchez, E. (2007). *Síndrome de desgaste emocional en el Sistema Nacional de Investigadores*. Conferencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Universidad de Yucatán. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178758929.pdf>. 2007.
- Miller, J. (2008). *Matemas II*, Buenos Aires: Manantial.
- Milner, J. M. (1999). *Los nombres indistintos*, Buenos Aires: Manantial.
- Mills, Ch. (1971). *La imaginación sociológica*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Nasio, J. (2007). *Topologería. Introducción a la topología de Jacques Lacan*, Buenos Aires: Amnorrortu.
- Oybin, M. (2014). Bourdieu: la miseria de los otros, la de todos. *Revista Ñ*. Recuperado de http://www.revistaenie.clarin.com/ideas/politica-economia/Bourdieu-miseria_0_1089491064.html
- Parker, I. (2011). *Lacanian Psychoanalysis. Revolution in Subjectivity*, Routledge.
- Perrenoud, P. (2008). *Construir competencias desde la escuela*, Chile: J. C. Sáez.
- Ranciere, J. (2011a). *La educación pública y la domesticación de la democracia*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ranciere, J. (2011b). *El tiempo de la igualdad. Diálogos sobre política y estética*, Barcelona: Herder.
- Remedi, E. (2006). Calidad y sufrimiento en la búsqueda desbocada de la excelencia, en Remedi, (2006), *Instituciones educativas: sujetos, historia e identidades*, México: Plaza y Valdés.
- Rodríguez, M. (2003). *La metamorfosis del cambio educativo*, Madrid: Akal.
- Rotter, J. (1954). *Social learning and clinical psychology*, New York: Prentice-Hall.
- Rueda, M. y García, S. (2013). Presentación, en *Perfiles educativos*, vol. XXXV, Número especial. México: ISSUE-UNAM.

- Stavrakakis, Y. (2010). *La izquierda lacaniana. Psicoanálisis, teoría y política*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Terrén, E. (1999). *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*, Barcelona: Anthropos.
- Thompson, J. (1995). *Ideología y cultura moderna*, México: Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.
- Torres, S. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. España: Morata.
- Touraine, A. (2004). *¿Qué es la democracia?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, A. (2006). *¿Podremos vivir juntos?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Wright, Ch. (1971). *La imaginación sociológica*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Zizek, S. (2006). *Porque no saben lo que hacen. El goce como un factor político*, Buenos Aires: Paidós.
- Zizek, S. (2010). *El sublime objeto de la ideología*, México: Siglo XXI.
- Zizek, S. (2011b). *Contingencia, hegemonía y universalidad. Diálogos contemporáneos de la izquierda*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

COLABORADORES DE ESTE NUMERO

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



COLABORADORES

Aida Sanahuja Ribés

Estudiante de doctorado en Educación en la Universidad Jaume I de Castellón. Máster universitario en Intervención y Mediación Familiar, Licenciada en Psicopedagogía y Diplomada en Magisterio, especialidad de educación Infantil. Actualmente es personal investigador en formación (MINECO-FPI) en el área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Educación, Universidad Jaume I. Forma parte del Grupo de Investigación de Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica (MEICRI). asanahuji@uji.es

Alejandro Bouzó Martínez

Profesor Adjunto de la Universidad de la República, psicólogo y docente del Programa de Respaldo al Aprendizaje del Pro rectorado de Enseñanza. Su formación y experiencia se ha centrado en la órbita de las políticas públicas de infancia y adolescencia. Ha publicado artículos referentes a las tutorías entre pares, y referentes a derechos de los jóvenes. Ha trabajado en el campo de la Orientación Vocacional Ocupacional, especialmente con colectivos vulnerables y con una mirada inclusiva. A su vez, es co-coordinador del Equipo de Inserción Social de la Red Nacional de Atención en Drogas de Montevideo-Uruguay. a.bouzo@cse.edu.uy

Ann Nevin

Profesora emérita en la Arizona State University y asociada en la Chapman University (Orange, California). Autora de libros, artículos de investigación y numerosos capítulos es reconocida por su trabajo académico y dedicación, de más de 38 años, en proveer prácticas basadas en resultados para incluir estudiantes con necesidades especiales. Sus actividades de formación están diseñadas para dar respuesta a las necesidades individuales de los participantes y promover su introspección para descubrir su aprendizaje óptimo. Ann.Nevin@asu.edu

Ana Carolina Hecht

Doctora por la Universidad de Buenos Aires, con especialización en Antropología. Actualmente se desempeña como Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y como profesora del Departamento de Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Ha obtenido becas del CONICET, UNESCO, AUGM, CLACSO y UBA, muchas de las cuales fueron para realizar estancias de investigación y docencia en Brasil, España, México y Chile. Dirige actualmente el proyecto de investigación “Diversidad Lingüística y Educación Intercultural. Estudios sobre socialización lingüística en contextos escolares tobas (*qom*) de las provincias de Chaco y Buenos Aires” (UBA). Sus líneas de investigación se vinculan a problemáticas educativas y lingüísticas de niños/as y jóvenes indígenas (particularmente toba/*qom*), en contextos de diversidad/desigualdad. anacarolinahecht@yahoo.com.ar

Anabel Moriña Díez

Profesora Titular de Universidad del Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Facultad Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. anabelm@us.es

Ariadna Vilarasas Comerma

Maestra de Educación Primaria y Máster en Educación Inclusiva. Es estudiante de doctorado en el programa de Innovación e Intervención Educativas de la UVIC/UCC, y desarrolla investigaciones dentro de la línea de Cohesión de grupo, clima de aula y aprendizaje cooperativo. Actualmente es coordinadora pedagógica de *Fundació Vincles*, entidad sin ánimo de lucro que diseña, ejecuta y evalúa proyectos para la participación ciudadana y la mejora del presente y del futuro de las personas en riesgo de exclusion ariadna.villarasa@uvic.cat

Bruno Lerena Romero

Psicólogo graduado de la Universidad de Chile, con experiencia en diseño, implementación y evaluación de intervenciones psicoeducativas en contextos comunitarios y educacionales. Los últimos 6 años se ha desempeñado como coordinador técnico y financiero del Programa Habilidades para la Vida de la Junta de Auxilio Escolar y Becas JUNAEB de la Municipalidad de San Antonio, con una cobertura de 35 establecimientos educacionales. brunolerena@gmail.com

Carina Santiviago Ansuberro

Profesora Agregada del Pro rectorado de Enseñanza y Profesora Adjunta del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Coordina el Programa de Respaldo al Aprendizaje y el Programa de Orientación Vocacional Ocupacional desde el año 2006. Su producción académica se ha centrado en la Orientación Educativa y las políticas de orientación educativa universitaria. Participa en el diseño e implementación de Programas universitarios de respaldo al aprendizaje y es representante por la Universidad en la comisión interinstitucional del Programa Compromiso Educativo. carinasantiviagoa@gmail.com

Carlos Monge López

Doctorando en Planificación e Innovación Educativa, contratado predoctoral (FPU-UAH) en el Departamento de Ciencias de la Educación (área de Didáctica y Organización Escolar) de la Universidad de Alcalá, miembro del grupo de investigación “Inclusión y Mejora Educativa: Convivencia y Aprendizaje Cooperativo” y experto en Aprendizaje Cooperativo. Sus principales líneas de investigación se centran innovación docente, formación del profesorado y aprendizaje cooperativo. carlos.monge@uah.es

Concepción Martínez Vírseda

Licenciada en Psicología, Profesora Asociada en el Departamento de Ciencias de la Educación (área de Didáctica y Organización Escolar) de la Universidad de Alcalá, colaboradora del grupo de investigación “Inclusión y Mejora Educativa: Convivencia y Aprendizaje Cooperativo” y codirectora del Experto en Aprendizaje Cooperativo. Sus principales líneas de investigación se centran en convivencia escolar, aprendizaje cooperativo y orientación. concepcion.martinez@uah.es

David Duran Gisbert.

Doctor en Psicología. Profesor del Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona, Cataluña. Coordinador del Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales (GRAI) <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/>. Investigador principal del Proyecto “Learning the teachers role in the Knowledge society: teachers’ actions in peer learning contexts” (2014 ARMIF 00011). Docente del Máster Interuniversitario de Psicología de la Educación y coordinador de la asignatura Aprendizaje Cooperativo y Tutoría entre Iguales. Cuenta con muchas publicaciones sobre aprendizaje entre iguales y educación inclusiva, temáticas en las que ha desarrollado actividades de formación del profesorado. David.duran@uab.cat

Fabiana De León Nicaretta

Licenciada en Psicología de la Universidad de la República. Actualmente se encuentra finalizando la Maestría en Psicología y Educación de Facultad de Psicología. Especializada en Psicología educacional. Se desempeña como docente de esta institución desde el año 2007. En su trayecto profesional y académico se ha focalizado en el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la orientación y asesoramiento pedagógico de jóvenes y adolescentes. Ha presentado y publicado en congresos nacionales e internacionales trabajos científico sobre el estudio de las tutorías entre iguales y las posibilidades de aprendizaje a lo largo de la vida. f.deleon@cse.edu.uy

Gemma Riera

Doctora en Pedagogía y profesora del Departamento de Psicología de la UVIC-UCC, en la cual imparte asignaturas relacionadas con la Psicología de la Educación y Atención a la Diversidad. Dentro del Grupo de Investigación en Atención a la Diversidad (GRAD) dirige y trabaja en la línea de Cohesión de grupo, clima de aula y aprendizaje cooperativo. Ha impartido varios procesos de formación y asesoramiento para la implementación del Programa CA/AC en diferentes centros educativos gemma.riera@uvic.cat

Graciela González Juárez

Profesora de la Universidad Nacional Autónoma de México, Doctora en Pedagogía con la distinción máxima de grado *Medalla Alfonso Caso* otorgada por la UNAM. Autora del libro:

Tutoría y competencias de investigación en los alumnos de posgrado de la UNAM. México, UNAM-Díaz de Santos (libro electrónico de la serie Colección de Estudios de Posgrado en edición). Candidata a Investigador Nacional del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). grgonzalez@comunidad.unam.mx

Jacqueline Thousand

Profesora de Educación especial en el College of Education, Health and Human Services de la California State University (San Marcos, California). Es reconocida a nivel internacional como profesora, autora, consultora de sistemas de cambio y defensora de los derechos de las personas con discapacidad y de la educación inclusiva. Autora de números libros, artículos de investigación y capítulos sobre temas relacionados con la educación inclusiva, estrategias de cambio organizacional, co-docencia, educación diferenciada y diseño universal, enseñanza y aprendizaje cooperativo, procesos de colaboración en equipo, resolución creativa de problemas, disciplina y dignidad. Activamente implicada en formación internacional del profesorado y educación inclusiva. Miembro de consejos de revistas internacionales y organizaciones profesionales. jthousan@csusm.edu

José Ramon Lago

Doctor en Psicología. Es profesor titular y director del Departamento de Psicología de la UVIC-UCC. Actualmente es coordinador del Grupo de Investigación en Atención a la Diversidad (GRAD) y dirige la línea de investigación sobre cooperación entre alumnos y colaboración entre profesores. Imparte procesos de formación y asesoramiento para la implementación del Programa CA/AC. Ha desarrollado múltiples Transferencias de Conocimiento del Programa CA/AC con numerosos centros educativos españoles. jramon.lago@uvic.cat

Jimmy Trejos Guerra

Psicólogo titulado de la Universidad de Chile, se ha desempeñado en el ámbito clínico del sistema de salud pública y escolar. Durante los últimos 5 años se ha desempeñado en programas de rehabilitación integral en el instituto Teletón Santiago, donde colabora en el en el Programa de Acciones en la Comunidad y el Programa de Inclusión Educativa. jimmydtrejos@gmail.com

Juan Carlos Torrego Seijo

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (premio extraordinario), Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Ciencias de la Educación (área de Didáctica y Organización Escolar) de la Universidad de Alcalá, coordinador del grupo de investigación “Inclusión y Mejora Educativa: Convivencia y Aprendizaje Cooperativo” y director del Experto en Aprendizaje Cooperativo. Sus principales líneas de investigación se

centran en aprendizaje cooperativo, diversidad, orientación y convivencia escolar. juancarlos.torrego@uah.es

Lidón Moliner Miravet

Es licenciada en Psicología, Psicopedagogía y doctora en Ciencias de la Educación por la Universitat Jaume I de Castellón. Profesora contratada doctora del Departamento de Educación de la Universitat Jaume I, centra su investigación en la educación en la diversidad, la escuela intercultural inclusiva, el género y la diversidad sexual y el aprendizaje cooperativo. Es miembro del equipo de investigación TRANSGREDE (Investigando la diversidad para una ciudadanía crítica), del MEICRI (Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica) y pertenece al IUDESP (Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz). mmoliner@edu.uji.es

María Dolores Cortés Vega

Profesora Contratada Doctora, Departamento Fisioterapia, Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Odontología, Universidad de Sevilla. mdcortes@us.es

Marta Flores Coll

Doctora en psicología de la educación (UAB), licenciada en psicopedagogía (UOC) y diplomada en magisterio (URL). Actualmente es Profesora postdoc del Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona (Cataluña). Miembro del GRAI, Grupo de Aprendizaje entre Iguales. Coordinadora de las redes de Euskadi del Programa *Bikoteka Irakurtzen (Leemos en pareja)*. Formadora de profesorado. Principales líneas de investigación: educación inclusiva, atención a la diversidad y aprendizaje entre iguales. marta.flores@uab.cat

Mercedes Pedrajas López

Doctoranda en Educación, contratada predoctoral (FPI-MINECO) en el Departamento de Ciencias de la Educación (área de Didáctica y Organización Escolar) de la Universidad de Alcalá, miembro del grupo de investigación “Inclusión y Mejora Educativa: Convivencia y Aprendizaje Cooperativo” y estudiante del Experto en Aprendizaje Cooperativo. Sus principales líneas de investigación se centran en inclusión educativa, aprendizaje cooperativo e innovación docente. mlorena.pedrajas@uah.es

Miguel Angel Olivo Pérez

Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Nacional (México), Doctor en Ciencia Social con Especialidad en Sociología por El Colegio de México, Premio Nacional de Investigación

Laboral 2006, otorgado por la Secretaría de Trabajo y Previsión Social. Autor del libro: *Los niños vulnerables. Una perspectiva crítica*, Barcelona: Gedisa y del libro: *¿Hasta dónde saben los docentes?* México: Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del Sistema Nacional de investigadores, Nivel 1 (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). miguelangelolivo@hotmail.com

Odet Moliner García

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Es profesora titular del Departamento de Educación de la Universitat Jaume I de Castellón (España) y miembro del equipo de investigación MEICRI (Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica). Centra su línea de investigación en la escuela inclusiva y es investigadora regular del LISIS (Laboratoire International sur l'Inclusion Scolaire). molgar@edu.uji.es

Pere Pujolàs Maset

Doctor en Pedagogía por la Universidad de Girona, Master en Asesoramiento Psicopedagógico e Intervención Curricular, por la Universidad de Barcelona. Fue Profesor emérito del Departamento de Pedagogía de la Universitat de VIC, Barcelona y director del Programa Interuniversitario de Doctorado "Educación Inclusiva y atención socioeducativa a lo largo del ciclo vital", Universidad de Vic, Universidad de Lleida y Universidad de les Illes Balears

(<http://www.uvic.cat/fe/doctorat/ca/inici.html>). Además se desempeñó como coordinador del Grupo de Investigación sobre Atención a la Diversidad, de la Universidad de Vic (<http://www.uvic.cat/fe/recerca/ca/gradinici.html>). pere.pujolas@uvic.cat

Richard Villa

Consultor del Bayridge Consortium Inc. (San Diego, California) Ha trabajado con miles de profesores y administradores en Estados Unidos y en el resto del mundo, ayudando a desarrollar e implementar apoyos instruccionales y organizacionales a la educación inclusiva. Ha sido profesor de secundaria, de educación especial, coordinador para la educación especial y director de servicios de apoyo al alumnado. Además de esto, ha publicado cerca de un centenar de artículos y capítulos de libros y es co-autor de una quincena de libros sobre educación inclusiva. ravillabayridge@cs.com

Valentín Sanmateo Trilles

Licenciado en Psicopedagogía y Diplomado en Magisterio de Educación Musical. Después de vincularse con el Grupo de Investigación MEICRI (Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica) el año 2011, empezó a realizar talleres de habilidades cooperativas para la Universidad Jaume I

y los diferentes centros que lo soliciten. Realiza investigaciones en el campo educativo. Entre sus intereses se encuentra el aprendizaje cooperativo, la educación intercultural inclusiva y la escuela incluida en el territorio. 136307@alumail.uji.es

Vanessa Valdebenito Zambrano

Doctora en Psicología. Profesora de la Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco (UCT) y miembro del Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales (GRAI), Universitat Autònoma de Barcelona, Cataluña. Investigadora responsable del FONDECYT 11130216 “Impacto del aprendizaje entre iguales en la construcción de la comprensión lectora y dominio lector en alumnos/as pertenecientes a contextos escolares vulnerables de la IX región” e Investigadora alterna proyecto FONDECYT N° 1151233 “La historia escolar en contextos interétnicos e interculturales: un estudio desde el sistema escolar en contexto Mapuche/no Mapuche”. vvaldebenito@uct.cl

Víctor Molina Romo

Profesor Contratado Doctor, Departamento de Física-Química, Facultad de Química, Universidad de Sevilla. vmolina@us.es

NORMAS DE PUBLICACIÓN

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



NORMAS DE PUBLICACIÓN REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

1. La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva publica en formato impreso y electrónico artículos referidos a estudios, proyectos de investigación, propuestas, experiencias y reflexiones relacionadas con los temas de la revista. Reseñas de libros, o comentarios de artículos publicados por la revista.
2. Sólo se aceptan trabajos inéditos o de escasa difusión en Latinoamérica. En este último caso se deberá indicar el lugar de publicación original y el permiso de publicación de la institución editora. No se admitirán trabajos en proceso de publicación en otras revistas.
3. Los originales deben ser presentados en español y ajustarse a las normas APA de edición.
4. El formato general de la publicación debe contener los siguientes referentes: tamaño carta, letra Times New Roman 12, Espacio 1.5 y margen 3.
5. Se recomienda una extensión aproximada de 25 páginas, entre 6.000 y 8.000 palabras.
6. Al inicio de cada artículo, se incluirá el nombre del autor, grado académico y correo electrónico.
7. Se debe adjuntar el título del artículo junto con los datos del o los autores: nombre completo, dirección, institución de referencia, cargo que desempeñan, teléfono y correo electrónico. Indicar claramente a cuál de los autores debe remitirse la correspondencia. Cuando sea el caso, señalar las Becas, ayudas o soporte financiero con el que se ha contado (Proyectos de Investigación) para la subvención del trabajo.
8. Incluir un breve *curriculum vitae* de seis a diez líneas de cada uno de los autores con el fin de que sea publicado conjuntamente con el artículo presentado.
9. Los artículos se presentarán de acuerdo a la siguiente estructura:

Orden y estructura de los artículos

- Título de artículo escrito en español e inglés lo más ilustrativo y conciso posible
- Fecha de recepción y aceptación del artículo
- Nombre y apellidos de cada uno de los autores
- Grado académico y nombre del lugar de trabajo de cada uno de los autores, el cual tendrá su referencia al lado del apellido del autor con asterisco.
- Dirección de correo electrónico de cada autor

Resumen y Palabras Clave (en español e inglés)

- Resumen de una extensión no mayor a 150 palabras. Describe de forma concisa aspectos relevantes del trabajo, objetivo, sentido, resultados o aportes.
- Incluir un máximo de 5 palabras clave o descriptores que identifique el contenido del trabajo. Se usarán términos internacionalmente aceptados en el campo de la educación para expresar conceptos y contenidos (ver Tesoro de ERIC).

Texto del artículo debe contener:

- Introducción que refiere a la presentación general del artículo
- Desarrollo del artículo. Incluye fundamentación y discusión teórica del tema o problema, revisión de la literatura sobre el aspecto estudiado, metodología empleada, resultados.

- Conclusiones que resumen los hallazgos y sus limitaciones, relacionándolos con los objetivos del trabajo, el interés y las aportaciones del mismo de cara a futuras investigaciones y experiencias.
- Bibliografía que debe seguir estrictamente las normas APA.

Formato de cuadros y abreviaturas

Cuadros y gráficos: Deben presentarse numeradas según su orden de aparición en el texto con números arábigos. Se emplearán para clarificar puntos importantes. Los títulos o pies que las acompañen deben explicar el contenido de las mismas.

Abreviatura: Sólo deberán ser empleadas abreviaturas estándar universalmente aceptadas. Cuando se pretenda acortar un término frecuentemente empleado en el texto, la abreviatura correspondiente, entre paréntesis, debe acompañarse la primera vez que aparezca.

Bibliografía: Debe seguirse rigurosamente las normas de la APA.

Las citas bibliográficas deberán extraerse de los documentos originales, indicando siempre la página inicial y final del trabajo del cual proceden. Se mencionarán todos los autores hasta seis, o los seis primeros y et al cuando son siete o más.

Ejemplos de citas bibliográficas correctamente referenciadas.

Publicaciones periódicas

Artículo de revista, un autor

Bekerian, D. A. (1992). In search of the typical eyewitness. *American Psychologist*, 48, 574-576.

Artículo de revista, dos autores o más autores Klimowski, R. y Palmer, S. (1993). The ADA and the hiring process in organizations. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 45 (2), 10-36.

Libros y capítulos de libro

Referencias a libros completos

Bekerian, D. A., Jr. (1992). *People in organizations: An introduction to organizational behavior* (3ª ed.). New York: McGraw-Hill.

Capítulo en un volumen de una serie Maccoby, E.E. (1992). Socialization in the context of the family. En P. M. Musen (Ed. Serie) y M. J. Martin (Ed. Vol.). *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (3ª ed., pp. 1-101). New York: McGraw-Hill.

Referencias de Fuentes Electrónicas (INTERNET)

Sitios WWW Tilton, J. (1995). Composing good HTML (Vers. 2.0.6) <http://www.cs.cmu.edu/~tilt/cgh/> (13 Jan. 1997).

10. Los artículos serán sometidos a una evaluación ciega por pares según criterios de evaluación
11. El proceso de dictaminación será realizado por revisores externos vinculados la temática o disciplina que aborda el artículo de acuerdo a los criterios de evaluación previamente establecidos.
12. Se comunicará por escrito el resultado del dictamen al autor principal del artículo, señalando la aceptación con o sin correcciones, o la inadmisibilidad del mismo. En los casos que corresponda, se remitirán las observaciones y sugerencias de mejora, especificando los plazos de entrega de las correcciones solicitadas para su revisión final.
13. El editor de la revista está facultado para publicar, en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar RINACE, el artículo aceptado en versión impresa y electrónica, lo que se comunicará al autor señalando información de ubicación: Volumen y número de la publicación, sección temática libre o monográfica de la revista.
14. Los autores son responsables del contenido científico y los puntos de vista expresados.
15. El autor o autores de los artículos recibirán un ejemplar de la revista.
16. Los trabajos deberán remitirse por correo electrónico, como archivos adjuntos al mensaje con formatos MS Word o RTF a la dirección electrónica de la Directora de la Revista.

Cynthia Duk, cduk@ucentral.cl

En el caso de que el autor o autores no tengan acceso al correo electrónico, se podrá enviar por correo postal. En este caso, deberá remitirse una copia en papel y otra en CD a la siguiente dirección:

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Facultad de Educación Universidad Central de Chile. Santa Isabel 1278, Santiago de Chile. Fonos: (56-2) 25851307 - 25826760

LATIN AMERICAN JOURNAL OF INCLUSIVE EDUCATION

Instructions for authors

1. The Latin American Journal of Inclusive Education is published in both print and electronic formats. It contains articles referring to studies, research projects, and reflections related to the themes of the journal. Book reviews and comments on articles will also be published.
2. The Journal only accepts unpublished papers or papers which have had limited dissemination in Latin America. In the latter case, it is necessary to give the place of original publication and permission to publish from the original publisher. We do not accept papers which are under consideration by other journals.
3. The originals must be submitted in English and conform to the APA rules of editing.
4. Papers should use Times New Roman font and letter size 12, with margins set at 1.5 and 3.
5. Papers should be between 6,000 and 8,000 words – approximately 25 pages.
6. At the beginning of each article there should be a cover page containing the title of the paper, details including affiliations and addresses of all authors, and an email address for the corresponding author. There should also be a brief curriculum vitae of six to ten lines for each of the authors for publication with the article.
7. Details of grants, scholarships or other financial support should be noted as appropriate.
8. Articles should conform to the following structure:
 - Cover page
 - Abstract, in English and Spanish, not exceeding 150 words
 - Up to five keywords, in English and Spanish, that characterise the content of the paper, using internationally accepted terms (see ERIC Thesaurus)
 - Introduction
 - Development of the paper to include rationale and theoretical discussion of the topic, review of relevant literature, methodology, and results.
 - Conclusions summarizing the findings and their limitations
 - Bibliography following APA standards.
9. Table, graphs and abbreviations

Tables and graphs must be numbered according to their order of appearance in the text with Arabic numerals. They should have titles which specify their content. Abbreviations should be confined to widely used and standard terms. The first usage in the text should contain the full term with the corresponding abbreviation in parenthesis.
10. Bibliographic citations should follow APA guidelines.

The following are examples of bibliographic citations.

Journal article, one author

Bekerian, D. A. (1992). In search of the typical eyewitness. *American Psychologist*, 48, 574-576.

Journal article, two or more authors

Klimowski, R. y Palmer, S. (1993). The ADA and the hiring process in organizations. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 45(2), 10-36.

Book

Bekerian, D. A., Jr. (1992). *People in organizations: An introduction to organizational behavior* (3ª ed.). New York: McGraw-Hill.

Book chapter

Maccoby, E.E. (1992). Socialization in the context of the family. En P. M. Musen (Ed. Serie) y M. J. Martin (Ed. Vol.). *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (3ª ed., pp. 1-101). New York: McGraw-Hill.

Electronic source

Sitios WWW Tilton, J. (1995). *Composing good HTML* (Vers. 2.0.6). <http://www.cs.cmu.edu/~tilt/cgh/> (13 Jan. 1997)

11. Articles will be subject to blind review by appropriate external reviewers according to the evaluation criteria previously established.
12. The corresponding author will be notified in writing of the outcome of the review process.
13. Authors are responsible for the scientific content of papers and the views expressed in them.
14. The author or authors of the articles will receive a copy of the journal.
15. Papers should be submitted by email, as attachments in MS Word or RTF, to the electronic address of the Editor of the Journal

Cynthia Duk, cduk@ucentral.cl

If an author does not have access to email, submissions will be accepted by post.. In this case a paper copy and a CD containing the full text should be sent to the following address:
Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Facultad de Educación Universidad Central de Chile. Santa Isabel 1278, Santiago de Chile. Fonos: (56-2) 25851307 - 25826760

