

I.S.S.N.: 0718-5480
I.S.S.N.: 0718-7378

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Mayo – Octubre 2017 / Volumen 11 / Número 1

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



EDUCACION Y REDEFINICIONES IDENTITARIAS: CRUCES
ÉTNICOS Y SOCIOCULTURALES

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





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

DIRECCIÓN EDITORIAL

Mg. Cynthia Duk Homad
Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Central de Chile
Santa Isabel 1278, Santiago de Chile.
Fonos: (56-2) 25826760 – 25851307
cduk@ucentral.cl

EDITOR INVITADO PRESENTE NÚMERO

Dr. Miguel Alvarado Borgoño

COORDINACIÓN EDITORIAL

Dra. Sylvia Contreras Salinas (sylvia.contreras.s@usach.cl)
Dra. Cynthia Martínez-Garrido

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Ana Belén Domínguez Gutiérrez (Universidad de Salamanca, Salamanca - España)
Lic. Rosa Blanco Guijarro (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Santiago - Chile)
Dra. Sylvia Contreras Salinas (Universidad de Santiago de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia (Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España)
Dr. Eliseo Guajardo Ramos (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca - México)
Dr. Álvaro Marchesi Ullastres (Universidad Complutense de Madrid, Madrid - España)
Dra. Odet Moliner García (Universitat Jaume I de Castellón, Castellón - España)
Dr. F. Javier Murillo Torrecilla (Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España)
Dr. Rolando Poblete Melis (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Arturo Pinto Guevara (Universidad de Playa Ancha, Viña del Mar - Chile)
Dra. Paula Riquelme Bravo (Universidad Católica de Temuco, Temuco - Chile)
Mg. Beatriz Rodríguez Sánchez (Secretaría de Educación Pública, México D.F. - México)

CONSEJO CIENTÍFICO

Dr. Mel Ainscow (Universidad de Manchester, Manchester - Reino Unido)
Mg. Jaime Bermeosolo (Universidad Católica de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Abelardo Castro (Universidad de Concepción, Concepción - Chile)
Lic. Fluvia Cedeño Ángel (Corporación Inclusión y Diversidad, Bogotá - Colombia)
Mg. Soledad Cisternas Reyes (Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad)
Dra. Windyz Ferreira Hidalgo (Universidad Federal de Paraíba, Joao Pessoa - Brasil)
Dra. Lani Florian (Universidad de Edimburgo, Edimburgo - Reino Unido)
Dr. Seamus Hegarty (Universidad de Warwick, Coventry - Reino Unido)
Dr. Víctor Molina Bajamonde (Universidad de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Mariano Narodowski (Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires - Argentina)
Dr. Rafael Sarmiento Guevara (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Rodrigo Vera Godoy (Fundación HINENI, Santiago - Chile)

EDITA

Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE.

I.S.S.N. VERSIÓN IMPRESA: 0718-5480

I.S.S.N. VERSIÓN DIGITAL: 0718-7378

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: <http://www.rinace.net/rlei/>

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Central de Chile
Santa Isabel, 1278, Santiago de Chile, Chile
Fonos: (56-2) 25851307 – 25826760
inclusiva@ucentral.cl



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile

I.S.S.N. versión impresa: 0718-5480
I.S.S.N. versión electrónica: 0718-7378
Volumen 11 N° 1
Mayo 2011 – Octubre 2017

La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva surge ante la necesidad de contar con un medio que propicie el diálogo académico en torno a los grandes dilemas y retos que plantea la educación inclusiva a los sistemas educativos y a la escuela de hoy. Se trata de una publicación científica de libre acceso y carácter periódico que persigue tres objetivos fundamentales:

1. Generar un espacio de intercambio, debate y reflexión en relación a los desafíos que supone avanzar hacia una educación inclusiva, de calidad para todos, en el ámbito de las políticas, la cultura y las prácticas educativas.
2. Difundir estudios, investigaciones, programas y experiencias innovadoras que aporten al conocimiento y desarrollo de escuelas que acojan y respondan a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes.
3. Promover propuestas y estrategias que apunten a la mejora de la calidad y equidad de los sistemas educativos, con especial atención en los sectores y grupos más vulnerables.

La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva tiene una periodicidad bianual, se publica en los meses de marzo y septiembre y es editada en versión impresa y electrónica en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE. Los números tienen una sección monográfica, con un tema prefijado y coordinado por un editor invitado, y una sección libre, donde se publican artículos de temática libre.

Contempla la publicación de trabajos inéditos o de muy escasa difusión en Latinoamérica que versen sobre los siguientes temas:

- Avances y dificultades que experimenta la inclusión educativa en el plano de la legislación, las políticas, las actitudes y las prácticas educativas.
- Reflexiones y revisiones conceptuales asociadas a los principios y fundamentos teóricos de la educación inclusiva y su relación con la calidad y equidad de la educación.
- Análisis de barreras que dificultan el desarrollo del enfoque inclusivo (en los sistemas educativos, escuelas y aulas), así como los procesos de cambio y mejora para la superación de las dificultades.
- Enfoques, programas y resultados vinculados a la educación de población indígena con necesidades educativas especiales (asociadas o no a discapacidad), de sectores de pobreza, inmigrantes, etc.
- Propuestas y experiencias de respuesta a la diversidad, con referencia a adaptaciones curriculares; metodologías y estrategias de aprendizaje; procedimientos e instrumentos de evaluación; medios y materiales educativos.

- Revisiones de la literatura relacionada con la educación inclusiva, la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales.
- Evaluación de la eficacia y calidad de los procesos educativos en contextos escolares inclusivos.

Todos los artículos publicados son sometidos a una estricta doble evaluación ciega por pares. El plazo máximo de recepción de manuscritos es el 30 de junio y el 30 de octubre, siendo las fechas de publicación el 30 de octubre y el 30 de abril respectivamente (ver normas de publicación en apartado final).

ÍNDICE

Editorial: La Agrupación de los Estudiantes según Niveles de Desempeño Académico. Una Forma Sutil de Segregación	11
<i>Cynthia Duk y F. Javier Murillo</i>	
SECCIÓN TEMÁTICA: EDUCACIÓN Y REDEFINICIONES IDENTITARIAS: CRUCES ÉTNICOS Y SOCIOCULTURALES	
Presentación: Para un tiempo de arraigo: identidad e inclusión educativa	17
<i>Miguel Alvarado Borgoño</i>	
De la Diversidad a la Construcción de las Necesidades Educativas en las Aulas de Primaria. Un Análisis Interseccional desde el Caso Español	21
<i>Alejandro Paniagua</i>	
La Redefinición de las Identidades de los Cientistas Sociales Latinoamericanos: ¿Hacia un Nuevo Colonialismo intelectual?	35
<i>Jorge Gibert</i>	
Somos Mexicanos, no Somos Negros: Educar para Visibilizar el Racismo “Anti-Negro”	57
<i>Rodrigo Zárate</i>	
La Investigación Socio Territorial: Una Propuesta para Comprender los Procesos de Inclusión de los Migrantes en las Escuelas	73
<i>Natalia Salas, Felipe Kong y Renato Gazmuri</i>	
Identidad Docente frente a la Calidad como Estandarización en las Escuelas de la Región del Biobío	93
<i>Donatila Ferrada</i>	
Configurando Identidad de Aprendiz en la Escuela: Obstáculos en la Relación Pedagógica y su Incidencia en Procesos de “Deserción” Escolar Temprana	109
<i>Cristina Julio-Maturana</i>	
Memoria, Procesos Identitarios y Pedagogías: El Caso Chileno	131
<i>Graciela Rubio y Jorge Osorio</i>	

ARTÍCULOS TEMÁTICA LIBRE

- Representaciones de la Sexualidad en los Discursos de la Diversidad Funcional Circulantes en Chile** 153
Milene Le Feuvre Orrego y Claudia A. Calquín
- La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos** 171
M. Stella Fajardo
- El Desarrollo de los Procesos Sustantivos de la Educación Superior Ecuatoriana ante el Reto de la Inclusión Educativa** 199
Rafael Félix Bell
- Mejorar los Hábitos de Estudio de los Estudiantes que Repiten Curso en Primer Semestre de la Universidad** 213
Ernesto Schiefelbein y Alberto Lecaros
- Análisis de las Prácticas Evaluativas Inclusivas de Tres Docentes de Educación Preescolar en México** 225
Claudia Isabel Martínez Zapata y Ismael García Cedillo
- Asesoramiento Colaborativo en Escuelas Municipales: Posicionamientos y Desafíos del Rol de Amigo Crítico en un Proyecto de Desarrollo Escolar Inclusivo** 245
Jorge E. Soto, Ignacio Figueroa y Christopher Yáñez-Urbina
- Diagnóstico Situacional en un Centro de Capacitación para el Trabajo en México: Desafíos para Atender a la Diversidad** 265
David U. López Quirino, Juana M^a Méndez Pineda y M^a del Rosario Auces
- Revisión y Análisis Documental para Estado del Arte: Imaginarios Sociales sobre Inclusión Educativa** 283
Ricardo Castro

EDITORIAL

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Editorial:

La Agrupación de los Estudiantes según Niveles de Desempeño Académico. Una Forma Sutil de Segregación

The Grouping of Students according to Levels of Academic Performance. A Subtle Form of Segregation

Cynthia Duk *
F. Javier Murillo

¹Universidad Central de Chile. ²Universidad Autónoma de Madrid

Existe un sinnúmero de investigaciones sobre los efectos que tienen en el desempeño de los estudiantes las formas en que estos son agrupados en las escuelas o al interior de las aulas (Dupriez, 2010). Los hallazgos muestran de manera consistente las consecuencias no deseadas que producen los agrupamientos según niveles de aprendizaje como medida de respuesta a la diversidad. Sin embargo, esta forma de organizar la enseñanza se encuentra extendida en muchos países, siendo una de las más habituales separar al alumnado por niveles de rendimiento, ya sea en diferentes aulas o dentro de la misma, en todas o en algunas asignaturas.

La idea que está a la base de este planteamiento es que la enseñanza es más efectiva en la medida que la composición del grupo es más homogénea en términos de capacidades y disposición para aprender, bajo el supuesto de que los estudiantes aprenden más y mejor cuando están agrupados con otros que son académicamente similares. Algunos de los argumentos a favor de esta posición, se fundan en la creencia de que la mixtura entre estudiantes con distintas capacidades o niveles de aprendizaje afecta los resultados del grupo, debido a que los estudiantes con bajo desempeño tienden a nivelar hacia abajo, pudiendo afectar incluso el rendimiento o progreso de los estudiantes más talentosos o aventajados académicamente. Otros argumentos, dicen relación con la preparación y exigencia que demanda a los profesores trabajar con grupos crecientemente heterogéneos, bajo el pretexto de que no cuentan con las competencias requeridas para diversificar la enseñanza y dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje. Asunto que no es trivial en el contexto de las presiones por resultados que experimentan los docentes y las escuelas y los limitados recursos de apoyo con los que por lo general cuentan para atender la diversidad en el aula.

Al respecto, resulta interesante la revisión de resultados de investigaciones que realiza la profesora María Teresa González González (2002) sobre los efectos de los agrupamientos diferenciados de alumnos. En su trabajo nos previene de las consecuencias que estas medidas pueden ocasionar en términos educativos y de equidad, las que ameritan una profunda reflexión desde el enfoque inclusivo que nuestra revista promueve. Algunos de los estudios analizados por la autora, muestran que en la realidad

*Contacto: cduk@ucentral.cl

cotidiana de las escuelas entran en juego, aunque no de modo formal, otros criterios que inciden en las decisiones de distribución de los alumnos en grupos por nivel de desempeño, como la procedencia socioeconómica o cultural. Los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas y a contextos sociales desfavorecidos se ven especialmente perjudicados, ya que con frecuencia son incorporados a los grupos de nivel académico bajo y tienen menos posibilidades que otros de ser asignados a grupos avanzados con capacidad similar.

Por su parte Slavin (1995), revisando estudios que comparan el rendimiento de alumnos agrupados por capacidad con el de alumnos similares pero en clases heterogéneas, concluye que los efectos del rendimiento en agrupamiento por capacidad son casi nulos para alumnos de niveles altos, medios y bajos. Y va más allá, al señalar que los estudios que comparan logros de alumnos asignados a grupos de nivel alto, medio y bajo, casi invariablemente concluyen que los alumnos que están en grupos de alta capacidad ganan, pero los que están en grupos de bajos niveles pierden. Lo cual da cuenta de la falta de evidencia a favor de que la separación de los alumnos aporte al rendimiento general en un centro educativo, contribuyendo más bien a profundizar las desigualdades educativas.

Un segundo aspecto a considerar es la calidad de la enseñanza que los alumnos reciben en los grupos diferenciados. Los resultados de aprendizaje están vinculados tanto a las formas de agrupar y separar a los estudiantes como a la enseñanza que estos reciben en sus respectivos grupos. Distintas investigaciones han demostrado que los alumnos de grupos de bajo nivel, por lo general reciben una enseñanza empobrecida, con menores exigencias y de menor calidad, y que ello deriva, en buena medida, de las bajas expectativas que los profesores tienen de las posibilidades de aprendizaje de estos estudiantes.

Este tipo de agrupamiento también influye en el profesorado. Los estudios muestran que estos terminan siendo diferenciados al igual que los alumnos. De hecho, la tendencia suele ser que los docentes más competentes y experimentados sean destinados a los grupos de más alto nivel, y los noveles o menos competentes a los grupos de nivel más bajo.

En esta misma línea, los informes de evaluaciones internacionales como TIMSS, PISA y TERCE aportan más evidencias sobre la incidencia negativa de estas prácticas en los resultados académicos. Los datos de los países dan cuenta que los estudiantes de aquellas escuelas en las que existen prácticas de separación por niveles de aprendizaje, obtienen peores resultados que los que estudian en escuelas en las que no se aplica esta división.

A partir de los argumentos esgrimidos, no es de extrañar que resulte difícil de comprender, por decir lo menos, que los sistemas educativos sigan sosteniendo y en muchos casos avalando mediante políticas, las prácticas de agrupamiento por niveles de rendimiento pese a los efectos negativos que la evidencia científica viene señalando hace años. Peor aún, las prácticas de diferenciación de alumnos por niveles reducen los efectos positivos que produce la interacción entre pares con diversas capacidades y niveles de aprendizaje, de la cual todos se benefician. Es lo que se denomina como “efecto par”, la evidencia muestra que no solo los estudiantes de menor desempeño mejoran su aprendizaje como consecuencia de la interacción en actividades educativas comunes con compañeros de nivel más avanzado, sino que estos últimos también mejoran cuando proporcionan apoyo o enseñan a sus compañeros/as.

La organización de la enseñanza en grupos heterogéneos y a través de estrategias de aprendizaje cooperativo es una alternativa a las agrupaciones por niveles, que ha mostrado ser altamente efectiva para el abordaje de la diversidad en el aula, el logro de aprendizajes académicos, el desarrollo de la autoestima y de habilidades sociales y comunicativas, necesarias para la convivencia escolar. Las estrategias de agrupación que emplean los profesores en el aula, así como los criterios que utilizan las escuelas para distribuir a los estudiantes en los grupos/cursos y a los profesores que los atenderán, son decisiones que debido a su impacto, como hemos visto, ameritan ser reflexionadas colectivamente teniendo presente los principios de inclusión y equidad en tales decisiones.

Referencias

- Dupriez, V. (2010). *Methods of grouping learners at school*. París: UNESCO.
- González González, M. T. (2002) Agrupamiento de alumnos e itinerarios escolares: Cuando las apariencias engañan, *Educar*, 29, 67-182.
- Slavin, R. E. (1995). Detracking and its detractors: Flawed evidence, flawed values. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 220-221.



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

ARTÍCULOS SECCIÓN TEMÁTICA

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Presentación:

Para un Tiempo de Arraigo: Identidad e Inclusión Educativa

For a Time of Rooting: Identity and Educational Inclusion

Miguel Alvarado Borgoño *

Universidad Católica Silva Henríquez

Suele enarbolarse al concepto de cultura como una “coartada sacral”, como un apelativo que lo describe todo, lo justifica todo, lo abarca todo; pues ello ha resultado en una reedificación del concepto, donde esa misma sacralidad lo convierte en un modo de justificar casi cualquier evento o proceso. Deseamos estar lejos de ello, y caminar el rumbo más amplio del concepto de “estilos de vida” para llegar al puerto de la identidad, entendida esta como la sumatoria de racionalidades que tiene como producto una forma de entender el mundo y de entenderse así mismos por parte de individuos y comunidades.

Lejos de adscribirnos al estructural funcionalismo, creemos que la identidad es ontológicamente un fenómeno mutante, donde su fundamento está en permitir explicar lo variable y cambiante desde numerosos vértices, entre ellos, las contradicciones del yo en perpetua modificación y el yo constituido por los grandes cambios históricos. Por tanto asumimos la identidad como el fundamento de los individuos y de las comunidades que les permite el tránsito histórico y la sobrevivencia subjetiva.

En este marco, este número surgió de una conversación con la Profesora Cynthia Duk en la cual veíamos como la identidad indígena podía ser asumida desde la reedificación, ello porque una identidad étnica como otras identidades, es un fenómeno de mutación permanente, que en y desde el encuentro les permite erigirse, jugando entre las fuerzas que dialécticamente homogenizan y dialécticamente diferencian; ello más allá de las culturas particulares.

En una revista cuyo sello es la inclusión de la diversidad en educación, asumida como principio editorial emanado de un primado ético, abrimos la convocatoria a los colegas del mundo académico, que nos han aportado desde las exploraciones de las diversidades en un eje articulador: ninguna homogeneización capitalista podrá impedir las reafirmaciones identitarias. Reafirmaciones que no son compartimientos de estanco, sino identidades dinámicas en cuyo contexto la educación no solo reproduce categorías culturales, sino que resulta en la materia prima de la mutación de valores, pautas y procesos.

Es así como en la sección monográfica de este número dedicada a la identidad y sus transformaciones en la educación y en los contextos enculturativos, hemos seleccionado

*Contacto: malvaradob@ucsh.cl

los siguientes artículos, como expresión de esta concepción dinámica y amplia de la identidad en educación.

El artículo de Alejandro Paniagua de la Universidad Autónoma de Barcelona aborda el tema de la diversidad en la construcción de las necesidades educativas en las aulas de primaria, ello visto desde el caso Español; Jorge Gibert de la Universidad de Valparaíso nos habla de la redefinición de las Identidades de los científicos sociales Latinoamericanos; Rodrigo Zárate de la Universidad Veracruzana nos remite a educar para visibilizar el racismo “Anti-Negro”; Natalia Salas, Felipe Kong y Renato Gazmuri de la Universidad Diego Portales nos aportan respecto de La Investigación Socio Territorial; Donatila Ferrada de la Universidad Católica del Maule escribe sobre identidad docente frente a la calidad como estandarización en las escuelas de la Región del Biobío; Cristina Julio Maturana de la Cooperativa Di-versos escribe respecto de Identidad de Aprendiz en la Escuela y los obstáculos en la relación pedagógica y su incidencia en procesos de “deserción” escolar temprana; Graciela Rubio y Jorge Osorio de la Universidad de Valparaíso nos hablan sobre procesos identitarios, pedagogías y memoriales en la ciudad de Valparaíso.

Por su parte, la sección de temática libre incluye interesantes artículos que abordan una variedad de temas relacionadas con procesos de inclusivos. Milene Le Feuvre Orrego y Claudia Calquín Donoso de la Universidad Central de Chile realizan un aporte respecto de representaciones de la sexualidad en los discursos de la diversidad funcional circulantes en Chile; M. Stella Fajardo aporta un artículo donde reflexiona sobre la educación superior inclusiva en Latinoamérica; Rafael Félix Bell del Instituto Tecnológico Superior de Formación Profesional, Administrativa y Comercial del Ecuador escribe sobre el desarrollo de los procesos sustantivos de la educación superior ecuatoriana ante el reto de la inclusión educativa; Ernesto Schiefelbein y Alberto Lecaros de las Universidad Autónoma de Chile y de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación respectivamente, reflexionan sobre los modos de mejorar los hábitos de estudio de los estudiantes que repiten curso en primer semestre de la universidad; Claudia Isabel Martínez Zapata e Ismael García Cedillo de las Universidad Mesoamericana y Universidad Autónoma de San Luis Potosí , reflexionan desde el análisis de las prácticas evaluativas inclusivas de tres docentes de educación preescolar en México; Jorge E. Soto, Ignacio Figueroa, Cristopher Yáñez-Urbina de la Universidad Diego Portales se refieren al asesoramiento colaborativo en escuelas municipales: posicionamientos y desafíos del rol de amigo crítico en un proyecto de desarrollo escolar inclusivo; Juana M^a Méndez Pineda y M^a del Rosario Auces de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí nos aportan su reflexión sobre diagnóstico situacional en un centro de capacitación para el trabajo en México y finalmente Ricardo Castro de la Universidad Católica de la Santísima Concepción escribe sobre imaginarios sociales e inclusión educativa.

Breve CV del autor

Miguel Alvarado Borgoño

Antropólogo (Universidad de Chile) Magíster en Sociología (P. Universidad Gregoriana de Roma), Doctor en Ciencias Humanas, mención Literatura y Lingüística UACH con redacción de tesis doctoral en la Universidad de Göttingen en Alemania con beca del

Deutscher Akademischer Austauschdienst (D.A.A.D), posee dos postdoctorados (Universidades de Göttingen y Frankfurt). Ha publicado más de cien artículos y una docena de libros. Fue Director del Departamento de Antropología de la Universidad Católica de Temuco, Director del Magister en Interculturalidad y Director de Investigación de la Universidad de Playa Ancha. Es profesor visitante de la Universidad de Frankfurt en Alemania y ha sido profesor investigador visitante de las Universidades de Lleida en España y Frankfurt am Main en Alemania; su libro aculturaciones ha sido traducido al portugués por la Editorial de la Universidad de Campinas, Brasil. Existen ya una veintena de reseñas en revistas académicas latinoamericanas y europeas sobre su obra. Actualmente se desempeña como Director de Investigación y postgrado de la Universidad Católica Silva Henríquez. ORCID ID: 0000-0002-1563-4108. Email: malvaradob@ucsh.cl



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

De la Diversidad a la Construcción de las Necesidades Educativas en las Aulas de Primaria. Un Análisis Interseccional desde el Caso Español

From Diversity to the Construction of Educational Needs in Primary Schools. An Intersectional Analysis from Spain

Alejandro Paniagua *

Universidad Autónoma de Barcelona

A partir de sus experiencias enseñando a tres niños y niñas identificados como “alumnado de necesidades educativas especiales” procedentes de familias lingüística, cultural y socioeconómicamente diversas, este artículo describe las ambigüedades a las que hacen frente varias maestras y maestros en relación con las necesidades de estos alumnos y alumnas. A través de las entrevistas y conversaciones mantenidas con estos profesionales se analiza la forma en las explicaciones “culturales” y “cognitivas” se relacionan y retroalimentan en sus narrativas. De este modo, el artículo muestra como una aproximación interseccional permite describir el carácter constituyente de unas necesidades que se creen a priori como objetivas – educación especial, diversidad cultural–, y como éstas se entremezclan para generar formas genuinas de entender y aproximar la diversidad en el aula. En conclusión, se propone entender la Educación Especial como un sistema que deriva significado de todos los ejes de diferencia, reafirmandolos, y que tiende a ocultar la forma en que las necesidades del alumnado son construidas al margen de la responsabilidad de la institución escolar.

Descriptor: Educación especial, Diversidad cultural, España, Necesidades educativas.

Using their teaching experiences with children identified as having special education needs of linguistically, culturally and socioeconomically diverse families, this paper describes the ambiguities teachers face when understanding the needs of these students. To this extent, the informal conversations and interviews with teachers carried out during the observation of three classrooms are used to analyze the way in which ‘cultural’ and ‘biological’ explanations are intertwined and underpin their narratives. The paper discusses how an intersectional analysis allows to describe the constituent character of needs that are seen as objective – special education, diversity–, and how these variables are mixed and produce new forms to understand the diversity in their classrooms. In conclusion, it is argued that special education may be understood as a system that derives meaning from all axes of difference, which are in turn reaffirmed, and which hides the way in which students’ needs are constructed away from school’s responsibility.

Keywords: Special needs education, Cultural diversity, Spain, Educational needs.

Esta investigación se realizó bajo el programa FPU 2010-2014 financiado por el Ministerio de Educación.

1. Revisión de la literatura

Pese a que las ideas de raza y discapacidad han sido descritas como “ilusiones biológicas” que surgen de contextos culturales concretos (Everelles y Minear, 2010; McDermott y Varenne, 1995), estas ideas siguen estando firmemente ancladas en nuestras taxonomías cotidianas, en una sociedad siempre dispuesta a discriminar la diferencia (Artiles y Trent, 1994). En este artículo nos centramos en dos de las fuentes más importantes que configuran y nutren el mito del alumnado normal (Baglieri, Bejoian, Broderick, Connor y Valle, 2010) dentro de las escuelas, esto es, los parámetros estándar de funcionamiento considerados como normales (Artiles y Trent, 1994), y el ideal del blanco europeo (Reid y Knight, 2006). A partir de la existencia de estos estándares, se ha sugerido que el sistema de EE permite legitimar la actividad de los profesionales, a través de un discurso psico-médico que localiza la causa de los problemas de aprendizaje dentro del alumnado (Mehan, 2014; Skrtic, 2005). Existiría un proceso, señalan Artiles y Trent (1994), a través del cual la diversidad sería vista primero como desviación –a partir de su comparación con esos estándares– para luego, cargada con marcadores jerárquicos sobre lo que es más deseable y eficiente, ser finalmente asociada con ser menos capaz. Esto es lo que estos autores definen como “falsa analogía” y que explicaría por qué de manera frecuente, en el estado español, la dislexia se acaba convirtiendo en una discapacidad en vez de ser considerada una diferencia o, como mucho, una dificultad de aprendizaje (Blanco, 2009).

En la presente discusión se argumenta que la intersección de la diversidad cultural con el sistema de educación especial (EE) muestra la construcción subjetiva de las necesidades del alumnado. De manera general, las investigaciones en el estado español no han prestado demasiada atención a las situaciones en que las dificultades experimentadas por los alumnos familias LCS¹ tienen que ver con n.e.e.² no derivadas directamente de los procesos de incorporación y readaptación sociocultural (Carrasco, 2008). En algunos casos, la distancia socio-cultural y las dificultades de comunicación entre familias y profesionales puede retrasar diagnósticos que de lo contrario serían más rápidos para el alumnado autóctono. En otros, los profesionales pueden verse faltos de formación específica para identificar y distinguir los procesos adaptativos del alumnado de familias inmigradas de aquellos que corresponden a casos de n.e.e. (Paniagua, 2015). En relación con esta problemática intersección, Sales y colaboradores (2008) toman de un profesor británico una reflexión que podría servir como el punto de partida de este artículo:

Existe un problema con los niños que son de incorporación reciente y además necesitan EE: es difícil saber a qué grupos pertenecen (a los de refuerzo de inglés o a los de EE Tengo una pareja de niños polacos que seguramente sean de EE pero es muy difícil evaluarlos porque todavía no han aprendido la lengua (inglesa) tan rápido como los demás. (p. 30)

¹ Se usa este término y no el genérico “inmigradas” para evitar generalizaciones imprecisas y para recalcar el impacto de las diferencias lingüísticas y el origen socioeconómico de estas familias en las relaciones con los profesionales y la manera en que la escuela se aproximaba a las necesidades de sus hijos e hijas.

² A lo largo del artículo se utiliza la idea de n.e.e. mayoritariamente como un marcador contextual que surge de los parámetros estandarizados y las expectativas de la escuela, pero también como descriptores objetivos, ya que muchos niños y niñas con dificultades –por no mencionar los casos claros de alumnado con discapacidades– requieren una atención diferenciada de los profesionales.

Actualmente, el debate sobre los sesgos culturales de los test psicológicos todavía perdura (p. ej., Reynolds y Suzuki, 2012; Schellenberg, 2004), lo que muestra la complejidad que envuelve la manera en que las variables etno-culturales interaccionan con las dificultades de aprendizaje individuales (Artiles y Trent, 1994). Así, un estudio reciente alertaba sobre el peligroso efecto de las teorías monolingües persistentes en la escuela en relación al proceso de adquisición de la lectoescritura, bajo las cuales se tiende a ver a los lectores bilingües emergentes como alumnado con dificultades (Hopewell y Escamilla, 2014). Por otro lado, existe una creciente literatura que ha descrito las conceptualizaciones erróneas sobre la discapacidad y el peso de las teorías del déficit en el omnipresente discurso psico-médico de la mayoría de los profesionales (p. ej., Ahram, Fergus y Noguera, 2011; Harry y Klingner, 2006; Martínez Abellán, de Haro y Escarbajal, 2010).

Un ejemplo de este proceso de construcción de necesidades surge del estudio comparativo entre Estados Unidos y el estado español que realizan Harry y colaboradores (2008), donde ya nos avisan de las distintas connotaciones y consecuencias que se derivan de la noción de EE en ambos países: mientras que en Estados Unidos es más fácil que un alumno de bajo rendimiento sea ubicado en un programa de EE, en España estos programas estarían reservados al alumnado con discapacidad, ya que el alumnado de bajo rendimiento dispone de programas compensatorios propios. Sin embargo, más adelante alertan sobre como la amplia etiqueta “n.e.e.”, que se aplica tanto al alumnado con discapacidad, al proveniente de familias LCSD, el de incorporación tardana o el que se identifica con dificultades de aprendizaje, podría predisponer al alumnado LCSD a usar, aunque fuera temporalmente, aquellos dispositivos pensados para mejorar la inclusión del alumnado con n.e.e.

Es necesario comprender estas ambigüedades en el contexto de la fallida implementación de la LOGSE, que se dio en paralelo a un fuerte crecimiento de la inmigración internacional en el estado español. La LOGSE, con una clara intención de desarrollar la “atención a la diversidad” en los centros y mejorar la inclusión de todo el alumnado, no consiguió cambiar la configuración del currículum, la pedagogía o el clima social de los centros educativos (Parrilla, 2007). Por el contrario, diversos estudios han puesto el acento en las contradicciones de las iniciativas para incluir al alumnado de n.e.e. o LCSD (Carrasco, Pàmies y Narciso, 2012; Martínez Abellán, de Haro y Escarbajal, 2010). Según estos autores, la creciente implementación de servicios externos y especializados habría provocado una progresiva implantación de una “lógica de externalización” (Poveda, Jociles y Franzé, 2014), que etiqueta y “disciplina” a los niños y niñas, condicionando su pertenencia a la escuela en función de su capacidad para adaptarse los requerimientos organizativos de la institución (Ríos-Rojas, 2014).

2. Método

Estudios recientes sobre el análisis interseccional han reclamado la necesidad de realizar una “aproximación constitutiva a las múltiples diferencias” (Yuval-Davis, 2006; citado en Everelles y Minear, 2010, p. 131) para comprender la combinación entre diversidad cultural y EE como algo más complejo que un análisis “sumativo” o “fragmentado” de los diferentes ejes de desigualdad.

Como recogen Olmos y Rubio (2014), las relaciones entre múltiples variables pueden arrojar muchas variaciones en función de cómo se da cada intersección particular, sobre todo porque no siempre estas variables operan de igual manera. En el caso particular del alumnado LCSO identificado como n.e.e., los y las alumnas no son construidos primero como “culturalmente diversos” y luego definidos con arreglo a ideas sobre la discapacidad, ya que la misma idea de raza está cargada, social y culturalmente, con nociones de (in)competencia. De manera análoga, el sistema de EE surgió para filtrar las necesidades de todo el alumnado, necesidades que vienen dadas por como la idea de competencia o normalidad sanciona su diversidad acorde a esa “falsa analogía” descrita anteriormente. Si, como afirman Erevelles y Minear (2010), “la discapacidad es, de hecho, constitutiva del resto de diferencias sociales” (p. 133), la diversidad cultural no sería sino otra diferencia que permite “ver a los estudiantes extranjeros y aquéllos que viven en la pobreza como los otros gracias a su asociación con las n.e.e.” (Reid y Knight, 2006, p. 18).

Partiendo de esta discusión, el artículo busca describir las relaciones entre estas dos variables para mostrar su carácter socialmente construido y poner a prueba esos supuestos imperativos psico-biológicos que otorgan un grado de neutralidad y objetividad a la construcción de las necesidades que se hace desde la institución escolar. Los datos presentados y analizados en las siguientes secciones provienen de la segunda fase de investigación de un proyecto que duro dos años y que tenía como objetivo reconstruir las experiencias de participación de familias LCSO con hijos e hijas identificados con n.e.e. Mientras que durante el primer año la investigación tuvo un carácter exploratorio y se entrevistaron a 23 familias y 19 profesionales, en el segundo año el trabajo de campo estuvo centrado en el análisis etnográfico de tres aulas de primaria, siguiendo los casos particulares de Masirent, Daniela e Iliase (Paniagua, 2015).

Para este artículo nos basamos principalmente en las entrevistas y conversaciones informales realizadas durante las observaciones de aula a las maestras y maestros que trabajaban con ellos, especialmente de Ángela –tutora de Masirent–, David –tutor de Daniela–, Bea y Mireia –tutoras de Iliase– y de sus respectivas maestras de EE así como otros profesionales del centro.

De manera específica, los casos aquí descritos de Masirent, Daniela e Iliase fueron seleccionados porque sus necesidades eran descritas de manera ambigua o eran casos poco claros de n.e.e., basados más en juicios profesionales que en datos biológicos verificables, y que permiten ver con mayor claridad “el rol de la cultura escolar en como la competencia y la incompetencia son definidos” (Harry y Klingner 2006, p. 8). Así, mientras a Masirent, llegado de Malí 3 años antes y alumno de tercero de primaria, se le había diagnosticado un retraso en la adquisición del lenguaje y un nivel por debajo de la media de su clase, Daniela, de madre dominicana que llevaba 6 años en la escuela, era descrita como muy poco atenta, con algún grado de dislexia, y con unas dificultades moderadas en todas las asignaturas de quinto curso. En su escuela, Siglo 21, estuve 5 meses y realicé 70 observaciones como asistente informal de David y Ángela, tutores de 5º y 2º de primaria (los nombres de las personas y las escuelas son pseudónimos). Siglo 21 era una escuela predominantemente catalana situada en un pueblo del área metropolitana de Barcelona. Tanto el pueblo como la escuela tenían menos de un 5% de familias LCSO o recibiendo algún tipo de ayuda social. Pase una media de 1 o 2 días a la semana en ambas aulas en presencia de sus tutores o de otras maestras, en espacios comunes y reuniones, manteniendo conversaciones informales y abiertas con el

profesorado. Dejando de lado las pocas horas que acudían a la clase de educación especial junto a otras personas, la mayoría de las intervenciones de la escuela consistían en respuestas individualizadas *ad-hoc*, ser menos exigentes con los trabajos o introducir pequeñas adaptaciones, especialmente en el caso de Daniela. A pesar de que el grupo de Daniela era considerado uno de los más complicados del centro, Ángela también manifestaba las dificultades que tenía para gobernar su clase. Precisamente era la tensa atmósfera en la clase de Daniela o la presencia de otros compañeros que eran vistos como más complicados lo que dificultaba que las maestras pudieran atenderles de manera más individualizada.

Finalmente, Iliase, nacido en Catalunya procedente de familia marroquí, tenía un problema de visión, muchas dificultades con la lectoescritura y un nivel muy por debajo de su clase de cuarto de primaria. Se realizaron visitas a la escuela El Valle durante 4 meses, observando un día a la semana la clase de Iliase, un niño de 4º de padres marroquíes con un problema de visión y otras dificultades de aprendizaje, que iba muy retrasado en comparación con el nivel de la clase. La mayoría de las observaciones se hicieron con las dos tutoras al cargo de la clase –Bea y Mireia, quienes tenían una reducción de jornada– y con la maestra de educación especial, aunque también se pudo observar la clase con otros miembros del profesorado. Se realizaron un total de 35 observaciones en esta escuela situada en un área predominantemente trabajadora de una ciudad del área metropolitana de Barcelona. Debido a que la escuela estaba cerca de un barrio con una fuerte presencia de población inmigrada –representando alrededor de un 30%–, el profesorado estaba acostumbrado a trabajar con alumnado LCSO, siendo éstos mayoría en la clase de Iliase. Comparado con los grupos de Masirent y Daniela, la clase de Iliase presentaba un clima mucho más complicado, donde los conflictos abiertos eran frecuentes, los cuales tenía un efecto devastador en la atención que Iliase recibía.

Las interacciones con los profesionales giraron en torno a una pregunta muy concreta: ¿cuáles son los retos y dificultades de enseñar al alumnado LCSO que está bajo el paraguas del sistema de EE? Gracias a mi experiencia previa como maestro, las relaciones con el profesorado fueron distendidas, siendo percibido mayoritariamente como un colega haciendo investigación para la universidad. Siguiendo a Casalta (2008), pese a que mi experiencia previa como maestro de primaria podía crear interferencias a la hora de observar y analizar la información, también es cierto que un uso reflexivo y crítico de mis disposiciones me permitieron revelar información muy sutil que podría haber pasado desapercibida para quienes no han tenido experiencia atendiendo a esta tipología de alumnado en la institución escolar. Por lo tanto, más que buscar explicaciones simples o culpabilizadoras, se procuró no someter las narrativas del profesorado a una crítica ideológica inmediata (Hammersley, 2006).

Todas las entrevistas fueron grabada y transcritas, mientras que las conversaciones informales que tuvieron lugar durante las observaciones fueron recogidas en el diario de campo. Ambas fuentes fueron codificadas de la misma forma, poniendo especial atención a las narrativas en torno a los argumentos “culturales” y los “biológicos”, así como a otros temas fuertemente relacionados con ambos, como las familias y la diversidad cultural o la función de la EE y los soportes para la atención a la diversidad. Por otro lado, la interpretación de las narrativas de los profesionales se realizó a partir una aproximación basada en las “conversaciones internas” de las y los profesionales (Cornbleth, 2010), donde los individuos negocian sus opiniones y acciones entre sus ideales profesionales o personales y la naturaleza institucional de sus realidades

cotidianas (Hammersley, 2006). De manera específica, se atendió a sus creencias y reflexiones en torno a la atención a la diversidad, la diversidad cultural y la existencia de dispositivos y/o ayudas para diferencias las necesidades derivadas de los procesos migratorios de aquéllas a las que tradicionalmente ha atendido el sistema de EE para fomentar un diálogo que hiciera hincapié en las superposiciones entre ambos tipos de necesidades y su relación con la institución escolar. Es en esa intersección donde el presente artículo hace hincapié, intentando mostrar hasta qué punto las conveniencias institucionales estaban relacionadas o daban forma a las intervenciones e interpretaciones de las y los profesionales observadas.

3. Resultados

3.1. Contextos de aula

Si no hubiera sido por las entrevistas y reuniones previas, Masirent habría sido descrito simplemente como un chico algo reservado que parecía tener pocas interacciones con sus compañeros, pero no un alumno de n.e.e. Durante el tiempo en que se le pudo observar en su escuela, nadie supo expresar de manera certera qué dificultades tenía. A pesar de reconocer su buen progreso desde que llegara a la escuela con 5 años, seguía recibiendo el apoyo de la maestra de EE porque aún tenía “algunas dificultades”. El historial de Masirent ilustra de manera contundente el peso de las decisiones subjetivas. Así, la primera vez que se discutió su caso durante el año previo al trabajo de campo etnográfico, su maestra de EE le definió como un caso serio, incluyendo que iba muy retrasado en comparación con sus compañeros y compañeras y que le faltaban rutinas básicas y ciertas habilidades en relación con el proceso de lectoescritura. En cambio, una vez se iniciaron las observaciones de aula, tanto su tutora –Ángela- como su nueva maestra de EE afirmaron que Masirent no debía considerarse un caso “real” de EE, sino un niño que recibía una ayuda extra que sería retirada tan pronto como no la necesitase. Más tarde alguien reconoció que el hecho de que comenzara a recibir EE fue porque “se asumió que quizás en casa no tenía la ayuda suficiente y que sus padres tenían una buena voluntad, pero no conocían el idioma de bien” (miembro del equipo directivo). Sobre este punto, Ángela manifestó que existía un tema más amplio relacionado con el contexto de su familia y que quizás sus padres no hacían todo lo posible para integrarse.

Masirent no había sido oficialmente escogido para realizar ninguna evaluación por parte del Equipo de Atención Psicopedagógica (EAP, encargados de evaluar y planificar las n.e.e.), ni tampoco seguía ningún Plan Individualizado (adaptación curricular), extremo que su tutora no acababa de descartar que sucediera más adelante, cuando las cosas –refiriéndose al contenido curricular– se volviesen más “abstractas y complicadas”. La clase de Masirent era una clase bien gestionada por parte de Ángela, que siempre conseguía motivar a su alumnado y favorecer un clima donde hubiera un diálogo distendido. Además, la tutora de Masirent tenía un interés explícito en favorecer una aproximación socio-emocional a sus alumnos. De esta forma demostraba tener, como mínimo, dos de los tres criterios que Harry y Klingner (2006) usan para definir la calidad de la pedagogía del profesorado, gestión de la clase y atender a la naturaleza socioemocional del aprendizaje, siendo el tercero la capacidad instructiva.

Por su parte, Daniela fue descrita desde el principio como una niña con “mucha imaginación”, ya fuera por su madre o por los profesionales con los que se mantuvieron

las primeras reuniones. Como en los otros dos casos, las descripciones de Daniela evolucionaron durante el tiempo que duró la investigación, básicamente por lo que parecía ser una discrepancia entre sus pobres resultados académicos y un CI normal. Mientras sus profesores repetidamente insistían en su falta de atención y sus problemas de comportamiento y creían firmemente en que tenía algún tipo de dislexia, su madre solo reconocía que tenía algunas dificultades al identificar ciertas letras. Como alguna de sus maestras comentó, la demanda de intervención por parte del EAP se había ido retrasando durante años, y por consiguiente Daniela no había sido evaluada de manera correcta ni tampoco contaba con la ayuda especializada que su tutor creía que necesitaba. En este punto la disparidad de opiniones era clara: parte del profesorado pensaba que los servicios externos no habían priorizado su caso, en parte porque había otros casos más urgentes o importantes; mientras que otras personas no tenían reparos en señalar a su familia como poco proactiva. En una de las conversaciones que se mantuvo con David, su tutor, se reconoció que había existido un grave problema de comunicación con sus padres.

Para poner las cosas más difíciles, la clase de Daniela era descrita como una de las más difíciles de la escuela y cuando David no estaba en clase, ésta se convertía en una guerra sutil entre profesorado y estudiantes. En claro contraste, David mostraba una buena gestión de la clase, y su juventud y cercanía –así como ser su profesor de Educación Física– le permitían mostrarse simpático, pero a la vez riguroso y exigente con su grupo. Por otro lado, David intentaba siempre que podía introducir actividades colaborativas y que fueran interesantes y también ponía el acento en el clima de aula, un prerrequisito que él consideraba fundamental para favorecer que el alumnado pudiera trabajar siguiendo su propio ritmo. Sin embargo, Daniela solía sentarse cerca de alumnos que tenían mayores dificultades que ella, lo cual no hacía sino distraer aún más su atención. Como ocurría con Masirent, en el caso de Daniela, aunque de manera más secundaria debido a su dislexia, la familia también aparecía como un argumento para explicar sus dificultades. De hecho, a pesar de que David comentó que durante los últimos seis meses solo se había entrevistado con su familia en una ocasión, en el informe de evaluación del 3er trimestre se recogía que “la familia no había asumido sus responsabilidades en casa”, enfatizándose así la actitud negativa de sus padres, pero sin mencionarse los problemas que existían en el grupo de Daniela, la incapacidad del profesorado para atender a sus necesidades o ese problema de comunicación que se comentó anteriormente.

El caso de Iliase es de especial interés porque a pesar de los continuados esfuerzos de su maestra de EE, Raquel, y la buena colaboración de su familia, era el que presentaba los mayores problemas de los tres casos que se han descrito. En su clase se pudo observar el impacto negativo de una continua incapacidad por parte de sus tutoras de gestionar la clase, donde había broncas continuas y peleas entre el alumnado y entre algunos niños y niñas y los distintos profesionales. En un inicio, Iliase fue identificado con problemas de visión y, tras una intensiva intervención de un servicio privado externo, había continuado mostrando dificultades serias con el proceso de lectoescritura y una capacidad para distraerse muy elevada. Todo eso no había provocado la intervención del EAP durante cinco años, lo que a su vez había causado una cierta desafección por parte de Raquel y sus tutoras, Bea y Mireia.

A pesar de que Iliase fue descrito durante las primeras entrevistas como un alumno que no parecía tener ninguna dificultad a primera vista, durante la primera observación que pudo realizarse en su aula Iliase destacaba como uno de los niños más distraídos y

perdidos de la clase. Más adelante, casi todo el mundo le describió como un estudiante “muy difícil” y que la escuela no sabía qué más hacer con él. Una de sus tutoras, Bea, hablaba abiertamente sobre su falta de tiempo para atender las necesidades educativas de Iliase, a pesar de que éste oficialmente estaba siguiendo un Plan Individualizado. De hecho, tanto Bea como Mireia gastaban casi todas sus energías en intentar retener el control de la clase, algo que pocas veces sucedía, de manera que su capacidad para centrarse en la pedagogía y la atención a la diversidad se veía reducida de manera drástica. Falto de alguien que le acompañara, Iliase constantemente perdía las tareas de casa y rara vez acababa el trabajo de clase. En contraste, pudo observarse el titánico esfuerzo de Raquel, que atendía a Iliase siempre con cariño en su aula de EE y a quien le intentaba adaptar todas las actividades. Por otro lado, Raquel había conseguido, usando su propio tiempo personal, asegurar los servicios externos de un centro de visión, en estrecha colaboración con su familia. Sorprendentemente, durante las evaluaciones trimestrales e incluso en la reunión de atención a la diversidad con la responsable del EAP del centro, su caso fue apenas comentado, ni tampoco el análisis de su progresión – o su estancamiento– fue un tema discutido por los miembros de la comisión.

Aunque con diferencias notables entre los tres casos descritos, durante las observaciones de aula pudo observarse como en la mayoría de ocasiones Masirent, Daniela e Iliase estaban ‘desconectados’ de las dinámicas de la clase. En otro lugar se ha abordado en profundidad este tipo de situación como una forma de exclusión generada por la preeminencia de unas rutinas de aula que limitaban sus oportunidades para participar en la clase (Paniagua, en prensa). Aquí el énfasis se centra en cómo, a pesar de los esfuerzos de sus tutoras y tutores, los contextos de aula y la atención de los profesionales no respondía a las necesidades individuales de cada alumno.

Por un lado, los propios profesionales, especialmente en el caso de Masirent y Daniela, tenían la percepción que estaban haciendo bien su faena –aunque ello no estuviera exento de contradicciones–; mientras que, por otro, el hecho de que estos niños y niñas iban quedándose rezagados influía en la manera en que las maestras construían sus dificultades, las cuales tenían que gestionar dentro de los confines de la propia lógica de la institución escolar. Dichos confines están trazados por la existencia de unos servicios externalizados –fuera del aula ordinaria- diferenciados para alumnos de incorporación reciente –o inmigrantes- y alumnos de EE, de manera que aquellos que se quedan a medio camino son los que se arriesgan a ser sobreatendidos, muchas veces de manera equivocada, como el alumnado bilingüe que es tratado con n.e.e., o a no ser atendidos, simplemente. Como se verá en el siguiente apartado, la dependencia hacia esos dispositivos especializados y las situaciones nuevas que genera esta intersección –n.e.e. de alumnos de familias LCSO no derivadas directamente de procesos de incorporación sociocultural- alimentaban esa “falsa analogía” entre diversidad y educación especial.

3.2. La construcción de necesidades: ponderando las explicaciones “culturales” y “cognitivas”

A pesar de la confianza generalizada hacia el modelo psico-médico mostrada por los profesionales (Paniagua, 2015) al intentar definir las necesidades del alumnado LCSO que mostraba dificultades de aprendizaje, Raquel afirmaba que “las cosas no eran tan simples”. En estos casos, el alumnado corría el riesgo de quedar desatendido y ser identificado como de n.e.e. después ir quedándose rezagado durante años. De hecho, los tres casos discutidos en este artículo sufrieron retrasos en los procesos de evaluación

externa y solamente Daniela había recibido un diagnóstico recientemente. Esos retrasos eran el resultado de una combinación de factores, que incluían “los diferentes prismas que utiliza cada maestra para observar las necesidades del alumnado”, como manifestó Ángela; la falta de coordinación, especialmente durante las transiciones de curso; o la falta de involucración de las familias. Como se ha descrito en otro lugar (Paniagua, 2015), las relaciones de los profesionales con las familias LCSO eran complicadas. En concreto, las familias de estos tres casos afrontaban unas condiciones socioeconómicas precarias y tenían poca experiencia en la educación formal en sus respectivos países. Si a esto se le añade su a veces limitada capacidad para hablar en castellano o catalán (excepto en el caso de Daniela), el resultado es que para estas familias era complicado orientarse en el sistema educativo y comprender el detalle de las intervenciones de los profesionales.

Aunque a veces las descripciones que las tutoras y los tutores hacían de Masirent, Daniela e Iliase pudieran parecer negativas, nadie les consideraba como un alumnado inherentemente patológico. Es más, las maestras y los maestros asumían que sus dificultades podían atenderse con una correcta organización de los soportes, la aplicación de adaptaciones curriculares y una intervención coordinada. Por consiguiente, la mayoría aproximaba las etiquetas con precaución, como ponía de manifiesto Ángela:

Creo que a veces magnificamos las cosas... y es por eso que me gusta conocer la opinión de otros profesionales que trabajan con ellos.

Sin embargo, David, Ángela, y el resto de tutoras insistían constantemente en la falta de ayuda y orientación para acometer estas intervenciones. David, por ejemplo, mencionó un taller donde no recibió ninguna estrategia práctica y comentaba que los instructores “no conocen la realidad que tenemos en las aulas”. Él creía que el reto principal era elaborar actividades donde todo el mundo pudiera participar a su manera, pero que esto resultaba “tremendamente complicado”. Bea, siempre preocupada por su clase, manifestaba que en demasiadas ocasiones no recibía respuesta a sus preguntas y que estaba cansada de pedir soluciones a sus problemas. En un sistema que abiertamente confía en los discursos de los especialistas, las respuestas tendían a hacerse en base a localizar el problema en el mismo alumnado, ya que éste era el que al final tenía que adaptarse al contexto de aula y, especialmente, a la ausencia de soportes o adaptaciones. Sobre la falta de servicios especializados, Raquel mostraba dudas acerca de la conveniencia de los servicios existentes para atender a aquellos casos que no eran de incorporación reciente ni exactamente de EE.

Tendría que haber otro tipo de soporte para aquellos que llevan tres o cuatro años y continúan quedándose rezagados. Un soporte diferente al de EE que no puede ser ignorado, porque esas necesidades específicas ahora mismo están desatendidas.

Dado que estos profesionales no habían recibido una formación u orientación específica sobre la diversidad cultural, basaban sus respuestas a esta diversidad en su pertenencia como miembros de la cultura dominante, forjando una legitimación de la posición social del docente frente a la minoría (Carrasco, 2003). De este modo, los prejuicios y expectativas sesgadas formaban parte de sus visiones de las familias, tal y como se desprende del concepto de “familias cerradas” que usaban algunos profesionales para referirse a aquellas familias LCSO que eran aparentemente menos capaces de ayudar a sus hijos e hijas (Autor, 2015).

Mi sentimiento personal, que no he corroborado, es que la diferencia cultural es más importante que la clase social. Esto pasa con las familias árabes. No quieren

*malgastar su tiempo, traen a sus hijos a la escuela porque es obligatorio, pero...
¿Quién no ha traído los deberes hechos porque sus padres deberían haberla ayudado?
La niña marroquí, otra vez.*

Lejos de ser una visión testimonial o anecdótica, Carrasco, Pàmies y Bertran (2009) han descrito como la estructura de la escuela se presenta como muy inflexible y se adecúa poco a las realidades de las familias, a quienes su pertenencia étnica suele verse como un problema para la socialización de sus hijos e hijas. De hecho, la amalgama de factores familiares y contextuales suele vertebrarse, como veremos, en una narrativa que une lo cultural –que suele incorporar y ocultar las diferencias de clase– con las n.e.e.

El extremo de esa narrativa la podemos encontrar, por ejemplo, en el transcurso de una charla ofrecida por un psicólogo de un EAP sobre las necesidades del alumnado de familias LCSD. La cita es larga, pero merece la pena reproducirla en su totalidad:

...estos factores de riesgo [del contexto familiar] provocan un fenómeno que yo denomino, es un invento mío, provoca una 'deficientización', a ver si me explico: tenemos alumnos que no son deficientes ni mucho menos, pero el hecho de sufrir todas estas consecuencias... eh... le pasas un test y te sale deficiente, sale 'deficientado', no es deficiente, se ha 'deficientado' por falta de atención [en casa], falta de expectativas [de los padres], niños que se pasan muchas horas sin nadie, esto provoca una 'deficientización', es curioso.

Esta intervención recoge tímidamente –aunque de manera visiblemente racista– una idea elaborada hace tiempo por diversos autores que estudian la sobrerrepresentación en Estados Unidos (ej. Artiles y Trent, 1994; Blanchett, Klingner y Harry, 2009) y que es usada de manera mucho más cautelosa y matizada por buena parte de los profesionales de las escuelas: que las condiciones socioculturales y económicas influyen en el desarrollo del alumnado de tal manera que posteriormente la escuela tiende a identificarlos como alumnado de EE, algo que los estudios en la Unión Europea comienzan también a verificar (ej. Berhanu y Dyson, 2012; Strand y Lindsay, 2009).

A pesar de estas ambigüedades y conexiones entre lo cultural y lo biológico, los maestros y maestras de Masirent, Daniela e Iliase parecían usar un sistema de oposiciones donde esas necesidades educativas especiales estaban o bien asociadas entorno a ideas de madurez o con cuestiones sociales y culturales. Estas taxonomías ayudaban precisamente a los profesionales a aproximar las ambigüedades provocadas por la intersección entre la EE y la diversidad cultural. Aplicado a los casos descritos aquí, estos dos sistemas de oposiciones vestían las narrativas en torno a las necesidades de Masirent, que se entendían como ocasionadas por problemáticas sociales y culturales, donde el contexto familiar, percibido desde la perspectiva del déficit, aparecía como variable principal. En el otro extremo aparecía Iliase, cuyas necesidades se ligaban a problemas de desarrollo, especialmente porque su familia mostraba una buena predisposición para colaborar y porque Iliase había nacido en Catalunya, cosa que hacía más improbables, aunque no inexistentes, las explicaciones de corte más cultural o social. El caso de Daniela caía en algún punto intermedio entre esos dos extremos. A pesar de estar diagnosticada de dislexia y que sus problemas de comportamiento eran más visibles, las visiones negativas acerca de su familia tenían una relevancia importante.

Una mirada más atenta, sin embargo, nos muestra como más allá de la superficie, las explicaciones culturales y las cognitivas funcionaban como un argumento auto sellado, con profundas conexiones: mientras los profesionales no veían a este alumnado como enteramente patológico –en parte porque eran conscientes de sus circunstancias

socioeconómicas y culturales–, sí que daban forma a sus necesidades bajo el discurso de la Educación Especial, ya que no disponían de otras narrativas –o servicios especializados–. Asimismo, en este proceso tendían a ver otras circunstancias asociadas a su contexto –como podría ser el bilingüismo, la adaptación sociocultural o su situación de clase precaria– como algo que tendía a ser problemático, lo cual a su vez reforzaba su visión de sus familias como disfuncionales o menos capaces. Por supuesto, el racismo biológico nunca es visible en los discursos populares o profesionales, pero el racismo cultural en la forma de visiones desde el déficit sigue impregnando la manera en que las escuelas “disciplinan” la diversidad cultural en el estado español (Ríos-Rojas 2014).

Volviendo a esa falsa analogía entre diversidad cultural y discapacidad, puede verse como esas dos categorías están conectadas, ya sea en la forma en que su pertenencia a familias LCSO ‘pondera’ el discurso psico-médico: “Masirent no es un caso serio de EE ... hay un problema cultural... su familia no le ayuda lo suficiente”. Mientras que la hegemonía y dependencia del sistema de educación especial arrastraban la manera de entender sus necesidades educativas: “La familia de Daniela no la atiende como es debido... pero ella tiene un déficit de atención... dislexia”.

4. Conclusiones

Consistente con el análisis constitutivo de Everelles y Minear (2010), los tres casos presentados muestran como las intersecciones que emanan de la diversidad cultural y las n.e.e. se entremezclan y crean nuevas y complejas narrativas en torno a la diversidad y la desigualdad, que en el caso de Masirent, Daniela e Iliase tomaban la forma de una falta de atención de sus necesidades que ilustra los límites de su inclusión en el aula. Siguiendo el ya clásico trabajo de McDermott y Varenne (1995), esta intersección también describe la importancia de la organización de la escuela en la forma en que los problemas de aprendizaje son construidos y entendidos, pues la existencia de un soporte de EE y de las clases para el alumnado de incorporación reciente –especialmente designadas para atender los temas temporales, de adaptación y de lengua del alumnado LCSO– cosifican aún más este sistema de oposiciones. En particular, las lecturas culturales de los problemas de estos niños y niñas y la forma en que los profesionales usaban el etiquetaje objetivo y justo de la EE (Reid y Knight, 2006) permitían naturalizar y ocultar los prejuicios y sesgos en torno a las familias LCSO. Unas lecturas del contexto familiar que, al relacionarlas con sus n.e.e., permite describir la manera en que el sistema de EE deriva su significado de su intersección con cualquier eje de diferenciación, que en el caso que discutimos es la diversidad cultural.

Por lo tanto, podríamos sugerir que mientras el análisis interseccional muestra las asociaciones discursivas y sus consecuencias institucionales en la forma de falta de atención individualizada, es justamente el carácter indeseado de esta exclusión, por un lado, y la sutil y omnipresente presencia de los parámetros de normalidad que alimentan estas narrativas, por otro, lo que nos permitiría rehuir la aparente ausencia de ejes de desigualdad predominantes en el análisis interseccional. Al fin y al cabo, de lo que se trata es de dotar de significado a lo que no es normal, que aquí actúa como contingente y no como un contenido más. En este sentido, el análisis de las intersecciones que se dan en la educación especial permite ver con mayor claridad la equidistancia del discurso normativo ante cualquier eje de desigualdad, incluido la discapacidad –que aquí se entendería propiamente como contenido. No es, por tanto, simplemente atender a la

relación compleja de los ejes de desigualdad, como se suele proponer en el análisis interseccional, sino entender cómo dichos ejes alimentan la constitución de la anormalidad o desviación -contingente-. ¿Sería el análisis interseccional solo un viaje para pasar de la antigua centralidad de la clase social a la centralidad de la (a)normalidad? De entrada, esta posible conclusión permitiría quizás despoblar la a veces excesiva complejidad y arquitectura conceptual que ha ido acompañando al análisis interseccional para poder resituar el foco de análisis.

Desde el punto de vista de la educación inclusiva, esta reflexión tendría consecuencias importantes, en un contexto, como el español, donde no ha dejado de crecer el discurso especializado psicopedagógico, que sigue centrándose en identificar y responder de manera más discreta las necesidades específicas de los alumnos, pasando por alto el papel de la institución escolar en la construcción de las mismas, al crearlas siempre objetivas. Ante la falta de orientación y discursos opuestos a esta “falsa analogía” entre diversidad y discapacidad (Artiles y Trent, 1994), esto no hace sino menoscabar la confianza que tienen los profesionales de la capacidad del aula ordinaria para incluir toda la diversidad del alumnado mientras que, por el contrario, se alimenta esa “lógica de externalización” descrita por Poveda, Jociles y Franzé, (2014) que genera una visión benevolente de la EE.

En definitiva, este artículo apunta a la necesidad de desagregar los procesos adaptativos normales asociados a la inmigración de las dificultades específicas que caen dentro de la EE propiamente y pone el acento en el carácter institucional y subjetivo de la identificación y construcción de las necesidades del alumnado. Asimismo, alerta sobre cómo esta intersección permite suavizar aparentemente la fuerza del discurso psico-médico a base de matizarlo con aspectos ‘culturales’ y de contexto, mientras dichos factores socioculturales son discriminados de manera ‘objetiva’ al apuntarse por el rol de la EE, es decir, del discurso psico-médico. Ser conscientes de esto podría permitir repensar no solo la idoneidad y la visión benevolente de los servicios existentes, sino asumir la necesidad de volver a imaginar el aula ordinaria como el espacio por excelencia donde tienen que darse las respuestas a la diversidad, dentro de una lógica institucional escolar que asuma sus responsabilidades a la hora de construir y entender la diversidad.

Referencias

- Ahram, R., Fergus, E. y Noguera, P. (2011). Addressing racial/ethnic disproportionality in special education: Case studies of suburban school districts. *Teachers College Record*, 113(10), 2233-2266.
- Artiles, A. J. y Trent, S. C. (1994). The overrepresentation of minority students in special education: A continuing debate. *The Journal of Special Education*, 27(4), 410-437 doi: 10.1177/002246699402700404
- Baglieri, S., Bejoian, L. M., Broderick, A. A., Connor, D. J. y Valle, J. (2011). [Re]claiming ‘inclusive education’ toward cohesion in educational reform: Disability studies unravels the myth of the normal child. *Teachers College Record*, 113(10), 2122-2154.
- Berhanu, G. y Dyson, S. (2012). Special education in Europe, overrepresentation of minority students. En J. Banks (Ed.), *Encyclopedia of diversity* (pp. 2070-2073). Thousand Oaks, CA: Sage. doi: 10.4135/9781452218533.n650

- Blanchet, W., Klinger, J. y Harry, B. (2009). The intersection of race, culture, language, and disability. Implications for urban research. *Urban Education*, 44(4), 389-409. doi: 10.1177/0042085909338686
- Blanco, A. I. (2009). Dislexia, escuela y exclusión social: un estudio desde la sociología acerca de la educación especial. *Configurações*, 5(6), 199-224.
- Carrasco, S. (2003). Antropología de la educación y antropología para la educación. En A. González y J. L. Molina (Eds.), *Abriendo surcos en la tierra. Investigación básica y aplicada en la UAB* (pp. 329-354). Bellaterra: UAB.
- Carrasco, S. (2008). Segregació escolar i immigració: repensant debats i alternatives. *Revista Nous Horitzons*, 191, 31-40.
- Carrasco, S., Pàmies, J. y Bertran, M. (2009). Familias inmigrantes y escuela: Desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 55-78.
- Carrasco, S., Pàmies, J. y Narciso, L. (2012). A propósito de la acogida de alumnado extranjero. Paradojas de la Educación Inclusiva en Cataluña (España). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 105-122.
- Casalta, V. (2008). *De les pràctiques escolars alas habitus docents: La importància de les figures dels i les docents en la integració dels fills i filles de famílies immigrants a les escoles. Licència de estudis*. Barcelona: Departament d'Educació.
- Cornbleth, C. (2010). Institutional Habitus as the de facto diversity curriculum of teacher education. *Anthropology and Education Quarterly*, 41(3), 280-297. doi: 10.1111/j.1548-1492.2010.01088.x
- Erevelles, N. y Minear, A. (2006). Unspeakable offenses: untangling race and disability in discourses of intersectionality. *Journal of Literary & Cultural Disability Studies*, 4(2), 127-45. doi: 10.3828/jlcds.2010.11
- Hammersley, M. (2006). Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and Education*, 1(1), 3-14. doi: 10.1080/17457820500512697
- Harry, B., Arnaiz, P., Klingner, J. K. y Sturges, K. (2008). Schooling and the construction of identity among minority students in Spain and the U.S. *Journal of Special Education*, 42(1), 15-25. doi:10.1177/0022466907313605
- Harry, B. y Klingner, J. (2006). *Why are so many students in special education? Understanding race y disability in schools*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Hopewell, S. y Escamilla, K. (2014). Struggling reader or emerging biliterate student? Reevaluating the criteria for labeling emerging bilingual students as less achieving. *Journal of Literacy Research*, 46(1), 68-89. doi: 10.1177/1086296X13504869
- Martínez Abellán, R., de Haro, R. y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 149-164.
- Mehan, H. (2014). The prevalence and use of the psychological-medical discourse in special education. *International Journal of Educational Research*, 63, 59-62. doi: 10.1016/j.ijer.2012.10.003
- McDermott, R. y Varenne, H. (1995). Culture as disability. *Anthropology and Education Quarterly*, 26, 323-348. doi: 10.1525/aeq.1995.26.3.05x0936z
- Olmos, A. y Rubio, M. (2014). Imaginarios sociales sobre 'la/el buen y la/el mal estudiante'. En P. Cucalón (Ed.), *Etnografía Escolar e interseccionalidad* (pp. 9-15). Madrid: Traficantes de sueños.

- Paniagua, A. (2015). The participation of immigrant families with children with SEN in schools: a qualitative study in the area of Barcelona. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 47–60.
- Paniagua, A. (en prensa). The intersection of cultural diversity and special education in Catalonia: the subtle production of exclusion through classroom routines. *Anthropology & Education Quarterly*.
- Parrilla, A. (2007). Inclusive Education in Spain: a view from inside. En L. Barton y F. Armstrong (Eds.), *Policy, Experience and Change: Cross-Cultural Reflections on Inclusive Education* (pp. 19-36). Dordrecht: Springer.
- Poveda, D., Jociles, M. I. y Franzé, A. (2014). Immigrant students and the ecology of externalization in a secondary school in Spain. *Anthropology y Education Quarterly*, 45(2), 185-202. doi:185-202. 10.1111/aeq.12058
- Reid, D. K. y Knight, M. G. (2006). Disability justifies exclusion of minority students: A critical history grounded in disability studies. *Educational Researcher*, 35(6), 18-23. doi:10.3102/0013189X035006018
- Reynolds, C. R. y Suzuki, L. A. (2012). Bias in psychological assessment: An empirical review and recommendations. En I. B. Weiner, J. R. Graham y J. A. Naglieri (Eds.), *Handbook of psychology: Assessment psychology* (pp. 82-113). Hoboken, NJ: Wiley. doi:10.1002/9781118133880.hop210004
- Ríos-Rojas, A. (2014). Managing and disciplining diversity: The politics of conditional belonging in a Catalanian institute. *Anthropology y Education Quarterly*, 45(1), 2-21. doi:10.1111/aeq.12044
- Sales, R., Ryan, L., Lopez, M. y D'Angelo, A. (2008). *Polish pupils in London schools: Opportunities and challenges*. Londres: Middlesex University.
- Schellenberg, S. J. (abril, 2004). Test bias or cultural bias: Have we really learned anything? Comunicación presentada en el *Meeting of the National Council for Measurement in Education*. San Diego, California.
- Skrtic, T. M. (2005). A political economy of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28,149-155. doi:10.2307/1593616
- Strand, S. y Lindsay, G. (2009). Ethnic disproportionality in special education: evidence from an english population study. *Journal of Special Education* 43(3), 174–190.

Breve CV del autor

Alejandro Paniagua

Doctor en Antropología Social por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Actualmente trabaja como investigador postdoctoral en el *Center for Educational Research and Innovation* (CERI) en la OCDE en París, mientras sigue vinculado al grupo de investigación EMIGRA-CER de la UAB. Ha hecho estancias de investigación en Londres y Los Ángeles. Su investigación gira en torno a la participación, la innovación, la diversidad y el análisis institucional de las prácticas docentes. Durante más de 7 años trabajó como maestro en centros de primaria situados en el área metropolitana de Barcelona. ORCID ID: 0000-0002-7794-8321. Email: alejandro.paniagua@oecd.org

La Redefinición de las Identidades de los Cientistas Sociales Latinoamericanos: ¿Hacia un Nuevo Colonialismo Intelectual?

The Redefinition of Social Scientists Identities from Latin America: Towards a New Intellectual Colonialism?

Jorge Gibert *

Universidad de Valparaíso

Las prácticas cognitivas y las publicaciones que se derivan de ellas, expresan empíricamente aspectos centrales de la identidad intelectual. En este trabajo estudiamos las identidades de los científicos sociales en América Latina. En una primera parte, hacemos una descripción de prácticas disciplinarias desde el punto de vista de la variación de las frecuencias y tipos de publicación realizadas por los científicos sociales en su producción de conocimiento. En una segunda parte hacemos una descripción de la semántica involucrada en tales publicaciones. Ambas partes remiten a la contabilidad de tres disciplinas, la sociología, la economía y la ciencia política. La cobertura de los datos es de cinco países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México. Finalmente, la discusión intenta extraer algunas lecciones sobre el capitalismo académico en América Latina.

Descriptor: Capitalismo académico, Identidad académica, Colonialismo intelectual, Ciencias sociales.

The cognitive practices and the publications that derive from them express central aspects of intellectual identity, empirically speaking. In this paper, we study the identities of social scientists in Latin America. In a first section, we describe disciplinary practices from the point of view of the variation of the frequencies and types of publication carried out by social scientists in their production of knowledge. In a second section, we built a description of the semantics involved in such publications. Both sections refer to the accounting of three disciplines: sociology, economics and political science. Data coverage is from five countries: Argentina, Brazil, Chile, Colombia and Mexico. Finally, the discussion attempts to draw some lessons about academic capitalism in Latin America.

Keywords: Academic capitalism, Academic identity, Intellectual colonialism, Social sciences.

Este trabajo se basa en el estudio financiado por la CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina) titulado Autonomía y dependencia en las ciencias sociales latinoamericanas. Un estudio de bibliometría, epistemología y política. Concurso 2012-2013 CLACSO-ASDI. Becas de Nivel Superior (B1).

Introducción

Los vectores de la producción de conocimiento científico social en la modernidad contemporánea están cambiando (UNESCO, 2010). Existe un conjunto de tendencias que se repiten en muchas latitudes y que son refrendados por los analistas locales. Son muy pocos los autores que afirman algo parecido a lo siguiente: “Siempre hablamos desde algún lugar. Yo hablo desde América Latina, desde Brasil, y considero apropiado avanzar en un abordaje de este subcontinente desde mi punto de vista (semi)periférico – pero no colonizado–”(Domingues, 2009, p. 26). Y esto nos lleva al problema de cómo estos vectores se manifiestan en la modernidad contemporánea periférica. Este debate sobre colonialismo intelectual y la identidad de los científicos sociales de la región tiene un correlato también en los dilemas de la teoría social latinoamericana que aparentemente no logra cuajar en una identidad intelectual. Pues aunque por un lado se acepta la concepción epistémica occidental, por otro lado, se rechaza el modo como ella se adopta en nuestros países “de boca para afuera, de modo sumiso y reverencial” (Rivera et al., 2016, p. 1).

Esa es una parte del problema. El centro del problema consiste en que se ha demostrado que la autonomía y la dependencia académica de nuestros países en relación con el *Norte* anglosajón es compleja debido a que: a) consta de tres componentes, una dimensión bibliométrica, una dimensión epistemológica y otra política (Gibert, 2013), y b) esta relación es actualmente de convivencia conflictiva (Beigel, 2016).

La cita inicial expresa el desafío de un texto como éste. La perspectiva de Domingues es la correcta, pero, ¿es posible hacer ciencias sociales desde América Latina sin caer en latinoamericanismos o en remedos europeístas de segunda clase? ¿Existe otra forma de encarar el desafío?

Nuestro trabajo se propone como crítico y (de un modo por definir) alternativo del eurocentrismo pero no anti-europeo. En primer lugar porque los métodos de indagación de las ciencias sociales no suponen sesgos nacionalistas y han mostrado ser capaces de captar las idiosincrasias sin importar su lugar de origen; y en segundo lugar, porque el acervo de teoría europea (u otra) es positivo para entrenar cualquier pensamiento independiente. También validamos el criterio general occidental de pensamiento, que rechaza la magia y el esoterismo como alternativas a un mal llamado científicismo. El problema, a mi juicio, siempre es el mismo: como capturar (explicar y comprender) las estructuras y dinámicas sociales de América Latina de un modo apropiado. Rechazar el método científico y abrazar retóricas confusas no nos hace autónomos ni libres de colonialismo intelectual.

Del mismo modo, el trabajo se propone como un razonamiento desde América Latina pero en ningún caso latinoamericanista. El diálogo entre los científicos sociales del norte y del sur siempre ha sido posible, pero hoy es además logísticamente fácil. El único requisito es que ese diálogo se plantee entre pares. Indudablemente es complejo, debido a las múltiples determinaciones simbólicas y hegemónicas, adicionalmente a las asimetrías de recursos financieros e institucionales. Pero los grandes intelectuales latinoamericanos siempre actuaron así y esa práctica hoy eso es posible masivamente.

Ahora bien, ¿cuáles son los vectores de la producción de conocimiento científico social en la modernidad contemporánea?

En primer término, las ciencias sociales globales (Norte + Sur) se producen en general en contextos universitarios y de *Think Tank*. Ahora bien, ha cambiado mucho el rol de la universidad y de los *Think Tank* en el mundo. El neoliberalismo como régimen de gobernanza global, al engendrar lo denominado capitalismo académico, disminuyó el financiamiento público hacia las universidades y las universidades tuvieron que adaptarse a nuevas funciones para mantener las antiguas (Lave et al., 2010; Münch, 2014). Por otro lado, los partidos políticos y sus respectivos *Think Tank* dejaron de ser de voluntariado y la profesionalización de la política terminó por transformarla en un negocio, donde el conocimiento debe estar más o menos al servicio de las posturas e imposturas políticas del momento.

Además la historia de las universidades en la mayoría de los países latinoamericanos ha sido difícil: desde el decreto fundacional hasta la inauguración de la primera clase pasaban 2 o 3 décadas en algunas ocasiones, además de los acontecimientos trágicos que han dado la apariencia de formar parte de un movimiento cíclico, como la masacre de Tlatelolco; sin olvidar un clima frecuente de cleptocracia, subyugada por las dinámicas políticas y de la economía. Por cierto, hay indicios en muchos países de verdaderas revoluciones en las instituciones universitarias, pero hasta ahora son emergentes (Bernasconi, 2010). En ese marco general, no es de extrañar que se fortaleciera una mentalidad post-colonial que rechaza la creatividad y siempre busca la legitimidad en los manuales, discursos, teorías y autores del norte.

Tanto las dimensiones micro como macro-sociológicas en su articulación permiten la validación de prácticamente todo lo que se produce en ciencias sociales, menos estandarizadas en sus prácticas y de aparición más reciente que las ciencias naturales en América Latina. Así, existe aún un régimen de producción de conocimiento generalista en las ciencias sociales de la región. Sólo recientemente, debido a la expansión de los estudios de doctorado y a las prácticas de residencias post-doctorales, hay más personas involucradas en áreas temáticas de especialización. Hasta hace muy poco, la producción estaba caracterizada por ensayos, *working* y *positions papers*. Los artículos tenían un sesgo mayoritariamente reflexivo, una suerte de *jurassic science*, orientados a tópicos de epistemología, historia, teoría y filosofía política. En general, los trabajos carecían de análisis cuantitativos (Farías, 2004; Ramos, 2005). Otra característica era que los trabajos que incluían levantamiento de datos o producción de información se abstendían de hacer teoría o interpretar de un modo heterodoxo en clave local, pues en general era mal visto no adherir a un autor consagrado del norte o a una escuela o corriente eurocéntrica.

Hay tendencias que refuerzan esta suerte de *jurassic science*, tales como el discurso anti-indexación que promueve la marginalización de las ciencias sociales de la región al interior de las redes y flujos globales de información científica (Keim, 2008). Tampoco ayudan las transformaciones y tensiones del nuevo escenario universitario global. Las múltiples tareas que deben enfrentar los académicos son fuentes de tensión, así como el equilibrio entre la vida personal y la vida laboral (ser científico es 24/7), el discurso de las autoridades que se contraponen con la realidad laboral y además la sobrecarga laboral (Lave et al., 2010). Este escenario general, permiten la generación de fragilidades en al menos tres ámbitos: a) ontológico, o sea, la fragilidad de ser académico, de tener el

camino libre de obstáculos para desarrollar sus proyectos académicos, tensionado entre la angustia académica de producir para obtener fondos y el estar permanentemente compitiendo y exponerse en congresos y otras actividades, creando situaciones de angustia académica; b) cuasi-legal, es decir, en el régimen neoliberal, la situación del financiamiento público y la disminución de aportes privados para investigación ha hecho posible el recorte de las nóminas y la contratación o recontractación de muchos académicos que ayer tenían puestos estables en puestos esporádicos o de tiempo parcial; y c) reputacional, es decir, la fragilidad de que en función de los rankings de universidades suceda que la universidad que acoge al académico caiga en el escalafón anual y pierda reputación y, con ello, bajen las matrículas o bajen las donaciones generándose un círculo de retroalimentación con las fragilidades a y b (Guzmán y Barnett, 2013). Esto significa que la misma constitución de la identidad académica sea difícil, pues hay fragilidades en el plano de la subjetividad en primera persona, de estructuras organizativas y de contextos generales. Si además de esto, sumamos las fragilidades propias de las identidades de los científicos sociales, el problema se agrava. En especial, el problema de la legitimidad de las disciplinas y la legitimación de las prácticas investigativas de los científicos sociales. En muchos casos, las ciencias sociales son consideradas disciplinas intelectuales menores en comparación con las ciencias naturales y exactas.

Para desarrollar el tema, suponemos que las prácticas cognitivas expresan empíricamente aspectos centrales de la identidad intelectual. De modo que en una primera parte, haremos una descripción de prácticas disciplinarias desde el punto de vista de la variación de las frecuencias y tipos de publicación realizadas por los científicos sociales en su producción de conocimiento y, después, haremos una descripción de la semántica involucrada en tales publicaciones. Ambas partes remiten a la contabilidad de tres disciplinas, la sociología, la economía y la ciencia política. La cobertura de los datos es de 5 países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México. Finalmente, desde la discusión, trataremos de sacar algunas lecciones.

1. Producción de conocimiento e identidad en los científicos sociales latinoamericanos

Curiosamente, a pesar del desdén histórico por las profesiones de las ciencias sociales, se podrían decir que los científicos sociales están en un período de bonanza relativa desde mediados de los años noventa, pues se insertaron con fuerza en los mercados privados de los países de la región, a través de clientes corporativos, como empresas y holdings, además de las ya típicas inserciones para-estatales y estatales, que se han profesionalizado en alguna medida, sobre todo en Argentina, Chile y Brasil. Además, el *boom* de los *commodities* en la última década ha permitido cierto bienestar en muchos países de la región. Ello se ha traducido en mejores presupuestos gubernamentales y en mayores partidas para la investigación social en general y para las universidades del Estado en especial¹.

¹ Hay que decir, antes de seguir, que toda la reflexión socio-política inscrita en las luchas populares y de los movimientos sociales no es considerada "producción intelectual" en el sentido convencional y, por ello, no está presente en este trabajo. Para incorporar esa producción al análisis tendríamos que viabilizar al menos i) algún tipo de procedimiento de homologación que imprima prolijidad y rigor al lenguaje de esas descripciones o explicaciones, de modo de poder dialogar

Ello ha significado un cambio vertiginoso de la producción científica local. La producción se ha incorporado a nuevas redes de circulación del conocimiento. Estas realidades bibliométricas indican que, a pesar de todo, hay una renovación de los estilos de trabajo intelectual en las universidades y que ellos podrían empujar a una renovación ideológica también, siempre y cuando comencemos a aceptar que se puede ser progresista sin necesidad de ser un intelectual-orgánico. Para ello, la aproximación epistémica debe ser muy abierta y realista. Las consideraciones son de variado tenor.

La primera es que el pensamiento latinoamericano en ciencias sociales, si se concentra en los procesos, eventos, actores, magnitudes y estructuras en-si-mismas tiene una probabilidad menor de ser presa de categorías no pertinentes, tergiversadoras o vacuas provenientes de la “teoría” eurocéntrica. Por supuesto, esto suena positivista o al menos empirista. Sin embargo, dada la alta proporción de la literatura de las ciencias sociales latinoamericanas basada en opiniones teóricas aprendidas y la baja proporción basada en evidencia, creo razonable potenciar esta última para ver qué efectos puede lograr en el conjunto de nuestras disciplinas a través del tiempo. El principal efecto podría ser empezar a pensar por nosotros mismos. Después de todo, ¿qué es una teoría sino una arquitectura abstracta que alguien imagina para representar la realidad? ¿Qué es una categoría sino un concepto que sintetiza una complejidad empírica? El gran problema del pensamiento latinoamericano es que antes de mirar la realidad nos hemos nublado los ojos con categorías y teorías impertinentes.

Lo segundo, solo cabe mencionarlo: una de las causas de la reproducción del pensamiento eurocéntrico es que la formación de científicos sociales en América Latina es eurocéntrica. Es decir, la formación universitaria de pre y postgrado en América Latina es deficitaria y no pertinente. Tomando el caso de la sociología, se podría plantear que para cultivar el pensamiento propio, hay que enseñar a los noveles científicos sociales a pensar con categorías pertinentes, que recojan la tradición universal y la integren con el pensamiento latinoamericano. Hay que integrar a Weber, Parsons y Bourdieu (1988) (e.g.) con Medina, Fernandes, Germani, Zabaleta y Faletto; pasando por Frantz Fanon, Nazmul Karim y Yoneji Masuda. En los aspectos instrumentales y metodológicos, habría que dejar de enseñar metodología con textos de manual y desvinculado de investigaciones reales de grupos activos al interior de las unidades académicas, empezando a trabajar en talleres colectivos de investigación fuertemente vinculados con el procesamiento y análisis informático de datos, además de relaciones disciplinarias más fuertes con la psicología social, la econometría y el análisis historiográfico.

En un sentido muy general, estoy de acuerdo con Wallerstein (2003) cuando plantea que la aventura de las ciencias sociales recién comienza. Pero la afirmación puede tener distintas interpretaciones, por ejemplo, institucional, epistemológica u otra. Mi punto de vista se podría caracterizar como demográfico o productivista. En efecto, la tesis es que en el marco de la globalización, los países del tercer mundo (países del sur o sociedades en desarrollo) están recién incorporando a los científicos sociales nativos y su producción intelectual a la circulación de conocimiento global. Es demográfico, porque los países emergentes, en especial Brasil, Rusia, India y China –los BRICS–, han aumentado el

conceptualmente (y tal traducción no existe), ii) pasar del ejemplo y la metáfora al modelo representacional, y iii) inscribir el empeño en un proyecto ambicioso de diálogo planetario, entre teorías.

número de científicos en general y también el número de científicos sociales; y ello tiene un correlato con el aumento sustancial de trabajos indexados (artículos o *papers*) que provienen de esos países.

Las ciencias sociales no han sido excluidas de esta marea intelectual. La producción de las ciencias sociales latinoamericanas en la última década ha sido afectada, al igual que en otras latitudes, por la globalización, los cambios en la organización institucional y social de las disciplinas y, por último, en el creciente protagonismo de las TICS en la producción y divulgación del conocimiento sobre la sociedad.
(UNESCO, 2010, p. 1)

A ello se suma una sensibilización por parte de varios gobiernos de la región respecto del financiamiento e internacionalización de las disciplinas. Un factor común de los países bajo estudio es que todos ellos cuentan con una comisión de fomento de la ciencia que aporta un financiamiento sustancial a la investigación local, algunos funcionando desde hace más de 50 años. En general, en los últimos años, los países han incrementado o mantenido los apoyos a las ciencias sociales.

En algunos casos, estos organismos gubernamentales se han desarrollado notablemente. México, por ejemplo, creó en 1984 el SNI (Sistema Nacional de Investigadores), cuyo propósito es similar al CONACYT pero ramificado y mejorado, pues actúa mediante el reconocimiento a investigadores que reciben el nombramiento de Investigador Nacional y redundan en financiamiento a través de becas. La producción de trabajos indexados se ha incrementado también en gran medida porque los investigadores forman parte de redes globales de discusión y debate disciplinario, gracias a las TICS y los esfuerzos por aumentar los Ph.D. formados tanto en el exterior como localmente.

Sin embargo, las ciencias sociales, forman parte de una tendencia más general, cual es la investigación científica y, en ese sentido, sin un contexto socio-cultural que valore la indagación científica en general, es difícil su desarrollo. Dicho de otra manera, en la medida que se valora política, económica y culturalmente a la ciencia en general, las ciencias sociales tienen una plataforma efectiva de despegue. En especial hoy en día, cuando las diferencias entre las disciplinas tienden a desdibujarse y el diálogo entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias sociales se hace perentorio, como lo demuestra el tópico del cambio climático y otros. Se añade a esto que una tendencia general es el trabajo colaborativo al interior de las disciplinas y entre éstas (Wuchty, 2007).

En América Latina el desarrollo de la ciencia en general no ha sido fácil, ya que ha carecido de las creencias y valoraciones que permiten su desarrollo. En Europa, la Reforma protestante y la renovación de las nociones de racionalidad y utilidad durante los siglos XVI, XVII y XVIII hicieron posible la extensión de la ciencia y la tecnología tal como la conocemos hoy en día (Merton, 1984). Por el contrario, en América Latina, la Contra-Reforma española, la impidió. Sólo los procesos de independencia, la institucionalización de las Repúblicas y el surgimiento de la universidad pública generaron condiciones básicas para el nacimiento de las comunidades científicas. Sin apoyo, ellas no sólo fueron débiles sino que esporádicamente murieron muchas veces para volver a nacer de modo frágil, en contextos siempre inciertos. Para el caso de las ciencias sociales, salvo el Derecho, esto fue efectivo hasta bien entrado el siglo XX y se mantiene en general en situación de debilidad.

Durante el siglo XX, en especial durante los procesos de modernización acelerada de América Latina en países como México y Argentina, las ciencias sociales impactaron al conjunto de la sociedad. Las ciencias sociales tuvieron que interpretar con precisión al menos la dirección de los cambios que implicaban el paso hacia esquemas de industrialización sustitutiva de importaciones en el marco de procesos de democratización y populismo. Si hubiera que caracterizar esa época, se podría decir que correspondía a una ciencia social comprometida con el desarrollo nacional y devota de las consecuencias de la tesis Prebisch-Singer. En la última parte del siglo XX, en especial desde el denominado “Consenso de Washington”, el impacto de las ciencias sociales se hizo notar en América Latina de un modo completamente diferente. En efecto, la economía neoliberal, como doctrina y práctica, tuvo un rol notable en el ajuste estructural que llevo a reorganizar la economía y las instituciones. Aparentemente, la ciencia política y la sociología tuvieron preeminencia, en el llamado “giro a la izquierda” de varios gobiernos de la región como Argentina, Venezuela, Ecuador y Bolivia. El economicismo neoliberal, por su parte, guía los rumbos de las sociedades del Pacífico, como México, Colombia, Perú y Chile.

Así, se podría decir que si bien el estatuto disciplinario de las ciencias sociales en la región y la importancia relativa, comparadas con las ciencias naturales y exactas, es menor, es imposible dejar de constatar que la evolución de las sociedades latinoamericanas ha sido en algún grado permeable a las ideas y teorías de los científicos sociales de la región. Estas comunidades epistémicas han fluctuado desde una aceptación acrítica de los paradigmas dominantes a un rechazo y posterior intento de perfilar ideas y teorías locales, que representen mejor los anhelos de independencia cultural y política de nuestras sociedades.

Por eso es que el contrapunto autonomía-dependencia es relativo. De ahí la importancia de especificarlo. Una forma de discutir si acaso las ciencias sociales latinoamericanas son –más bien– autónomas o dependientes, es hacer preguntas por dimensiones. Así, una primera pregunta sería: las ciencias sociales en América Latina, ¿son autónomas o dependientes del resto de las ciencias? O dicho de un modo operativo, las ciencias sociales en América Latina, ¿varían según el conjunto de las disciplinas o según un ritmo propio?

Es un lugar común plantear que las instituciones y practicantes de las ciencias sociales latinoamericanas han sido históricamente dependientes de sus contrapartes en los Estados Unidos, Francia, Inglaterra en términos de ideas, conceptos, teorías y métodos. Este estado del arte se tiende a caracterizar como dependencia académica, del sur respecto del norte (Alatas, 2003; Beigel, 2011). Los componentes de esta dependencia no sólo involucran a las ciencias sociales sino a la actividad científica en general, y se manifiestan en la división internacional del trabajo intelectual, donde algunos países trabajan principalmente en la recolección trivial de datos y otros en la producción de la muy prestigiosa teoría, el status de países modelos y la categoría minusválida de otras realidades, los recursos para realizar investigación comparada y la escasez de recursos que sólo permite modestos estudios de caso. En la medida que esta dependencia se reproduce, la actividad intelectual, se plantea, queda restringida al trabajo empírico de estudio de casos en el propio país del practicante y en consecuencia, bajo una inferioridad epistémica, principalmente debido a la falta de perspectiva de tales rutinas intelectuales, carente de preguntas fundamentales, cuestionamientos metodológicos e innovación conceptual.

Sin embargo, la globalización y las TICS están cambiando estas modalidades de trabajo. Las encuestas internacionales permiten hoy trabajar con bases de datos masivas, las que se pueden usar desde cualquier computador personal del mundo. Los flujos de papers electrónicos ponen la información científica a disposición de cualquier investigador en los más remotos rincones del planeta. Los países que estaban despalancados durante la última crisis económica internacional, como Brasil, siguen destinando fuertes sumas de dinero en la formación de doctores e instalaciones científicas. Entonces, ¿de qué dependencia estamos hablando?

La dependencia intelectual hoy se juega en un escenario más sutil y, por tanto, quizás tanto o más peligroso que el escenario previo a los años noventa. En especial, la emergencia de una nueva economía informacional o sociedad del conocimiento en el nuevo milenio redefine la relación entre la sociedad y la educación terciaria. La integración del sistema universitario en la nueva economía ha permitido la caracterización de la tarea intelectual contemporánea como capitalismo académico (Kauppinen, 2012; Münch, 2014; Slaughter y Roades, 2004), lo que ha implicado un cambio importante en el marco conceptual de la discusión.

2. El estándar de indexación (¿o indización?)

Ya desde la constatación del predominio del anglicismo en la nomenclatura podemos hablar de un problema político y lingüístico. Una hipótesis general es que la antigua dependencia ahora se reproduce forzosamente bajo el mecanismo del formato, es decir, el paper indexado.

La historia es conocida. En efecto, una vez “formados” los cuadros técnicos e intelectuales de las ciencias sociales en América Latina durante los años cincuenta y sesenta, se pasó a una forma más o menos novedosa de producción intelectual en todos los ámbitos. En esos momentos surgen las dictaduras militares en la región y la ayuda internacional para las ciencias sociales, que había dado como fruto un cierto nivel de institucionalización de las disciplinas sobre todo en Chile (FLACSO, CEPAL), se empieza a orientar a proyectos de salvaguardia institucional de lo que se logró avanzar antes, más en términos de refugio laboral para los científicos sociales. Terminadas las dictaduras en el cono sur, en el mismo momento en que surge la globalización a lo post caída del muro, la masificación de internet y otros fenómenos de difusión y circulación de conocimiento permiten la incorporación a nuevas redes. Se presenta como el canon, la publicación indexada en Norteamérica, a lo ISI, el Instituto de Información Científica de Filadelfia fundado en 1967. Todo lo que hay allí es de calidad. Sin poner en duda ni un segundo la calidad de las publicaciones ISI, surge la duda respecto de cómo se ejecuta o se hace posible la incorporación de los autores del sur a esas revistas. La hipótesis es que ella se realiza sólo en la medida que las ideas expuestas refuercen los paradigmas, ideas, conceptos, teorías y métodos de los investigadores del norte; y excluyendo las ideas heterodoxas. Es lo que se ha denominado integración subordinada, cuya consecuencia es la producción de CANA (Conocimiento aplicable no aplicado), donde la producción no tributa al desarrollo social o económico local sino a las mega-redes de investigación financiadas por los países centrales (Kreimer, 2006). De modo que la “nueva” dependencia no tiene que ver con la aceptación del canon ISI per se, sino en la dinámica

de los comités editores que naturalmente están acostumbrados a reproducir y validar sus ideas euro-céntricas en desmedro de otras ideas, de “otras realidades”... Lo que además permite que la producción del Sur sea marginal en los procesos de desarrollo económico y social, pues esta desconectada de las dinámicas de los actores locales usuarios del conocimiento social. Es un mecanismo sutil, de afirmación de una falsa superioridad epistémica o bien de exclusión de otras ideas. Para ser justos, hay que decir que ese mecanismo se reproduce también en términos de centro-centro. En efecto, los científicos sociales “innovadores” del norte se enfrentan a las mismas complejidades que sus colegas del sur, pues desafían el corpus de conocimiento del *stablishment*². Sin embargo, las credenciales los pueden legitimar e integrar a la larga. En el caso de los colegas del sur, en especial si ellos ostentan las mismas credenciales académicas (a saber, un Ph.D. en alguna universidad internacionalmente reconocida del norte), el proceso de integración a las redes de publicación es más fácil que para aquellos sin credenciales. Pero la pregunta crítica que surge es, ¿para qué integrarse? No hay motivos, pues los científicos sociales dejaron de hablar y pensar desde el sur, si es que alguna vez lo hicieron. Es decir, formados en los paradigmas del norte, la integración se constituye en mera reproducción de la legitimidad del relato euro-céntrico. Lo interesante de la integración sería que las ideas y visiones del sur pudieran dialogar con las ideas del norte, en un plano de igualdad epistémica y social. Pienso que eso se da poco, pero que no es imposible ni tan escaso como se acostumbra decir³.

El standard WoS-WoK (*Web of science-Web of Knowledge*), genera una doble marginalidad de las ciencias sociales latinoamericanas: por un lado, respecto del total del quehacer científico (hegemonizado por las ciencias “duras” en la región y en el mundo); y marginal en coherencia con ciertas opciones epistémicas y políticas de las comunidades científicas respectivas, ya que se podría decir que la producción en la región ha privilegiado desde siempre la visibilidad local en vez de la internacional. Al menos, hasta ahora.

Sabemos que en los últimos 10 años se produjo más de las tres cuartas partes de la producción total de sociología, ciencia política y economía indexada en WoK en los 5 países considerados, y que más de la mitad de esa producción total se generó entre los años 2008-2012 (Gibert, 2013). ¿Por qué este incremento? Una hipótesis es que la reproducción de los estilos de vida intelectual, en particular universitaria, ha cambiado mucho. A mediados del siglo XX, el alumno (sin-luz, *a-lumni*) aventajado se trasladaba a un centro habitualmente europeo, a proseguir doctorados y luego regresar al país a repetir el credo aprendido, de un modo dogmático. Actualmente, los estudiantes que se forman en Europa o USA son globales, no reifican lo aprendido pues están en un flujo constante de información (Castells, 2000; Lash y Urry, 1994). Ellos debaten en las redes globales y, debido a las exigencias de calidad, deben probar año a año su valía a través de su producción textual. Ello puede explicar este repentino impulso por discursos más personales, acreditados vía *paper*.

La producción de papers WoK según países, permitió observar dos cosas: la primera, es que la economía es, con mucha ventaja, la disciplina con mayor número de trabajos

² ¡Incluso ello ocurre en las ciencias duras! (López y Castro, 2008).

³ Las obras de René Zabaleta (1983) y José Mauricio Domingues (2009) son dos ejemplos notables.

indexados en los 5 países y; la segunda, que la sociología y la ciencia política son disciplinas cuya frecuencia de producción anual es equivalente.

En la sociología, a diferencia de la economía que siempre va desde menos a más durante el período, se observa un estancamiento simultáneo en los 5 países entre los años 1993 y 2005, sin explicación fácil y probablemente efecto no deseado de otras tendencias intelectuales o institucionales. Pero el interés por indexar publicaciones a nivel internacional aumento súbitamente en México y Brasil a contar de 2006, así como mostró en los otros países aumentos modestos.

Ahora bien, a diferencia de las ciencias naturales y exactas, las ciencias sociales refieren a realidades muy locales y, por tanto, es muy difícil que la reflexión concreta tome como objeto sociedades allende la región. Sin embargo, las ciencias sociales también han sufrido los estilos epistémicos de adhesión personal, tan típicos en las humanidades, cuyo formato reproductor ha sido siempre el del maestro y su comunidad de discípulos. Con los peligros que tal formato conlleva de sectarismo y dogmatismo. Además, ese formato se reproduce en paralelo con el sesgo y sello ideológico y político de todo discurso sobre la sociedad. De manera que, en resumidas cuentas, las ciencias sociales se han desarrollado de un modo bastante nacionalista y personalista: así como ha existido la sociología “norteamericana” o “alemana”, también ha existido la sociología argentina o mexicana.

Con la democracia y cierta prosperidad económica en la región ha vuelto el entusiasmo en las ciencias sociales bajo la égida del nuevo espíritu de circulación indexada de publicaciones científicas. Nace en América Latina el proyecto SCIELO, como una respuesta en la práctica a la plataforma ISI-Thomson.

En 1997 se genera un proyecto piloto de biblioteca digital (SCIELO, *Scientific electronic library online*) que se levantó como alternativa o canon de calidad en materia de revistas. Esta iniciativa la desarrolla FAPESP (*Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo*) en colaboración con BIREME Centro Latinoamericano y del Caribe de información en ciencias de la salud mediante la incorporación selectiva de publicaciones científicas brasileñas periódicas. Las primeras 10 revistas brasileñas permitieron elaborar y evaluar la metodología de indexación y publicación de contenidos online. Es difícil comparar entre países y disciplinas en base al Index Scielo debido a su inclusión dispar en el tiempo: Brasil está desde 1993 en sociología y ciencia política, pero economía sólo desde 1999; los datos de Colombia parten en 1999 pero sólo en economía; Argentina y México desde 2004; y Chile, desde el 2000. La disciplina dominante es la sociología, salvo en Argentina (ciencia política) y Colombia (economía) (tabla 1).

Tabla 1. Producción SCIELO por países y disciplinas (1993-2012)

	SOCIOLOGÍA	ECONOMÍA	CIENCIA POLÍTICA
Argentina	198	189	371
Brasil	5254	2052	1266
Chile	868	109	0
Colombia	625	1384	754
México	1220	165	304
Total	8165	3899	2695

Fuente: Recuperado de Gibert (2013).

El número de trabajos sigue la misma tendencia que en WoK: si construimos 4 períodos de 5 años cada uno, en los últimos 5 años, el porcentaje de trabajos es el mayor por lejos.

Esto significa, en resumen, que se ha ido consolidando una práctica de producción textual cuyo formato es internacional y bajo normas preestablecidas. En ningún caso, esta tendencia es mayoritaria entre los científicos sociales de la región, pero crea una nueva hegemonía, por el rol y la posición de visibilidad en el concierto de la ciencia social global.

3. La semántica de la autonomía y la dependencia

La revista *Crítica y Emancipación* (Vol. 1, N° 2, 2009) realizó una encuesta sobre el pensamiento crítico en América Latina a cuatro personalidades de las ciencias sociales de la región: Carlos Altamirano, Boaventura de Sousa Santos, Carmen A. Miró y Edelberto Torres-Rivas (tabla 2).

Tabla 2. Palabras claves de la encuesta

Capitalismo	Conservadurismo	Democracia	Dictadura
Emancipación	Hegemonía	Eurocentrismo	Ideología
Liberalismo	Marxismo	Movimientos sociales	Nacionalismo
Neocolonial	Neoliberalismo	Pensamiento crítico	Revolución
Socialismo	Utopía	Teología de la liberación	

Fuente: Elaboración propia.

En las palabras introductorias, Emir Sader planteaba que las raíces del pensamiento crítico estaban en la reinterpretación de nuestra historia, una reinterpretación de nuestra integración al sistema capitalista mediante la colonización y la esclavitud principalmente. La CEPAL y las diversas versiones de la Teoría de la dependencia (que no aparece en el listado, así como tampoco el término Reforma agraria) desarrollaron más esta historia a través de las relaciones centro-periferia mediante el mecanismo tendencial de deterioro de los términos de intercambio. Pero esta reinterpretación, a juicio de algunos, victimiza a nuestros pueblos y gobiernos, dimensionando mal y parcialmente el rico conjunto de relaciones de civilización y cultura entre Norte y Sur para el caso de América Latina.

Indudablemente, esas relaciones han sido asimétricas desde el punto de vista del poder, pero mucho más heterogéneas que lo que un discurso político ramplón estaría dispuesto a aceptar. Por ejemplo, si bien en el caso de la ciencia y la tecnología la asimetría ha sido y sigue siendo brutal y gigantesca, en muchos períodos América Latina ha vivido una Pax Democrática en circunstancias que Europa sufría las más terribles dictaduras políticas; así como también, en muchas ocasiones la región ha gozado de la prosperidad económica cuando Europa y Estados Unidos han vivido hecatombes sociales. En ese sentido, creo que habría que reflexionar respecto de que la región vivió la ilusión de formar parte de la civilización occidental, en especial las elites del cono sur, pero “se despertó” de ella primero con Martí, Zapata y Sandino; después con las burocracias radicales, socialistas y socialcristianas pertenecientes a la Intelligentsia de raíz Cepalina, que terminó con el giro a la izquierda (Cuba, Nicaragua) después del populismo de mediados del siglo XX y el giro a la derecha de las dictaduras militares.

Entonces en gran medida, esta reinterpretación debe radicalizar la crítica y hacer foco en la autocrítica también: con estrategias y modelos más sofisticados, incluso con resultados económicos inclusivos, la mayoría de los países de la región son comparativamente con

Europa y Norteamérica más débiles que antes de los noventa e incluso que antes de la crisis del petróleo.

¿Qué nos dicen estos 4 intelectuales?

A Altamirano no parece incomodarle caracterizar el pensamiento crítico como un mero discurso contra los poderosos. Un panfleto euro-céntrico, cargado de universalismo y también de nacionalismo, cuyos temas son la denuncia de la opresión social-racial (igual que en las sociedades centrales) y la condición dependiente respecto al Norte. Pero Altamirano (2009) dice algo sin decirlo: “las dificultades del pensamiento crítico no proceden tan sólo del exterior, sino de sí mismo, de sus resistencias a reflexionar sobre sus fracasos, no solo sobre sus derrotas, siempre atribuibles, en última instancia, a los recursos del adversario” (p. 15). Es indudable que en el proceso de afirmación intelectual, el espacio para reconocer los fracasos propios es pequeñísimo, so pena de legitimar, una vez más, la superioridad del adversario. Pero esa dificultad, pensamos, no es esencial, no viene del indio, sino que ha sido circunstancial, contingente y por tanto superable. Finalmente, rescata una teoría emancipatoria con raíces en el marxismo, la teoría de la dependencia y las teorías de la democracia.

Boaventura Sousa pone todos los clichés encima de la mesa. Plantea que el pensamiento crítico incluye la naturaleza del capitalismo dependiente neocolonial, los movimientos sociales, el Estado Neoliberal y el marxismo como campo, pero no articula los componentes en un discurso coherente. Yo creo que, al final, los términos son meros dispositivos identitarios, que cumplen una función social de adhesión, pero no indican que hacer porque no existe una descripción sistemática ni rica de la situación que se desea subvertir. Salvo las constituciones políticas de Bolivia y Ecuador, que aparecen como reificando las teorías implícitas en el accionar de la nueva izquierda latinoamericana, el patrimonio del pensamiento crítico hasta ahora ha sido la acción directa: de rechazo y asociación seminal en las luchas de los movimientos sociales, desde los movimientos indígenas hasta el movimiento en contra del modelo neoliberal de educación en el caso de las clases medias chilenas. En lo metodológico, rescata la investigación-acción-participativa. Una debilidad indicada por De Sousa, que podría ser vista como fortaleza o dispositivo anticonceptivo de dictaduras, es la carencia de una alternativa con “A” (con “A” mayúscula) al capitalismo, es decir el socialismo. Pero hay muchas “a” y quizás eso es mejor, siempre que se articulen o comuniquen ideológica, política y comunicacionalmente, para reforzarse unas a otras.

Edelberto Torres (2009) define el pensamiento crítico como una conciencia social que respalda la voluntad de cambio social, pero que se abrió con la revolución cubana y se cerró con el fracaso sandinista. Es decir, pensamiento crítico y sociedad socialista como binomio. No ve escuelas ni discípulos, sino voluntades subversivas, tradiciones críticas discontinuas. “La victoria cultural del neoliberalismo es la crisis de la política y del pensamiento subversivo” (p. 21). Habría que agregar, para ser ecuánime, que esta crisis no es propia de la región, sino que podemos verla en el centro del sistema mundial, especialmente con la debacle social en Estados Unidos y algunos países europeos. Una advertencia interesante de Torres es que habría que esperar que el pensamiento crítico “no se agote en los nuevos temas del multiculturalismo, la ecología, el sexismo, las migraciones y las drogas” (p. 21).

Carmen A. Miró plantea una definición por contraste: pensamiento crítico es la postura distinta al neoliberalismo, al marxismo de los sesenta y al pensamiento liberal-desarrollista. Visto así, habría que pensar que es un espacio intelectual muy pequeño, al menos social y políticamente hablando, pero nos da claves en el sentido que se comprende a partir de las relaciones que establece con estos tres referentes. Se afirma que en el plano histórico-cultural, el pensamiento crítico concibe el desarrollo cultural de la región a partir del conflicto entre métodos de conocimiento generados desde otras experiencias civilizatorias y una cultura (LA) carente de los medios de conocimiento generados desde sí misma. Sugiere que Martí rechazó que tal conflicto pudiera ser caracterizado entre civilización y barbarie, sino entre falsa erudición y naturaleza (2009, p. 24): lo que traducido a nuestra época podría ser entre eurocentrismo y América Latina tal como es (que no está pensada por nosotros como es, sino como queremos que sea, de un modo latinoamericanista u occidental).

Los cuatro autores sugieren de distintas maneras un vínculo del intelectual con el movimiento social. Miró lo expresa de esta manera: “débil articulación de las entidades académicas con los nuevos movimientos sociales de sus propios pueblos constituye un serio problema para la elaboración de una síntesis superior del pensamiento crítico latinoamericano...como creación propia” (2009, p. 24).

Esto es interesante porque sugiere la idea que la característica de los intelectuales latinoamericanos es fusionarse con sus pueblos, con o sin ideas de por medio. Un buen ejemplo de esta cercanía es la postura de los intelectuales en relación al desarrollo institucional de las universidades en la región. Es decir, casi todos apostaron (y siguen apostando) a que la universidad debe ser un caldo de cultivo para las transformaciones sociales. Luego, académicamente, se dedican a preparar ese caldo (o puchero), con o sin ideas o teorías de por medio. Enfatizar la necesidad de teorías e ideas claras los harían aparecer como sospechosos y no comprometidos con la causa (que, adicionalmente, también ha sido de derecha en la región, y no solo de izquierda). Esta cercanía ha impedido la autonomía relativa que todo pensamiento crítico debe tener respecto de los eventuales usuarios de éste. Luego, la intelectualidad en general ha sido cómplice, pero también socio, de la ignorancia descriptiva y explicativa de nuestras realidades sociales y políticas en América Latina. La universidad, al ser vista como otro bastión anti-imperialista más, no ha podido proveer de un espacio para el desarrollo de ideas propias. De hecho, las dos grandes propuestas inspiradoras, la teoría de la dependencia y la teoría de la liberación, no surgieron en las universidades y no fueron académicamente desarrolladas en ellas, sino en la CEPAL, una instancia inter-estatal burocrática, y en las comunidades de base (cristianas y de trabajadores analfabetos), instancias socio-culturales. Se podría decir que las universidades y los académicos, adoptaron estas perspectivas cuando ya eran historia.

Esta confusión, creer que el apoyo a las causas liberacionistas es pensar América Latina, ha dejado sistemáticamente fuera de la arena política a conjuntos importantes de ideas, descalificadas como “académicas” y “desconectadas con la práctica social”, por cierto, una práctica social simbólicamente correcta pero políticamente inútil. Excepciones a la regla han sido, por ejemplo, la del economista Jorge Ahumada, cuyos planteamientos orientaron gran parte de la Reforma Agraria chilena de los años 60; o Paulo Freire, educador brasileño, cuya pedagogía del oprimido fue elevada al status de programa de Estado durante el gobierno de Joao Goulart.

Un aspecto de interés es que los cuatro autores deslizan una asociación entre pensamiento crítico y sectores sociales subalternos, que aunque verdadera, otorga una semiótica o un simbolismo que identifica y etiqueta a éstos como agrupaciones o conglomerados exóticos. La consecuencia de ello es que deja fuera del radar ideológico de los sectores medios (o de estilos de vida falsamente globales) al pensamiento crítico mismo. Es decir, en un mundo mediatizado, la posibilidad de legitimar la dominación vía estigmatización es más rápida y simple que nunca antes, luego, el pensamiento crítico debe mostrarse al mismo tiempo más abstracto y general, así como también con más contenido y profundo: esto último implica superar la concepción del pensamiento crítico como mero panfleto o herramienta política, para poder permear a las nuevas mayorías de la región, presas fáciles del éxito pírrico de la sociedad de consumo neoliberal de masas. ¿Cabe postular que los ideólogos del pasado no puedan ver al pensamiento crítico sino como una postura monolítica, heredera de la guerra fría? ¿Está la modernidad contemporánea preparada para resucitar posturas monolíticas? ¿O más bien sucede que las características de las sociedades actuales empujan al tejido de redes de muchas posturas intelectuales, que aunque diferentes, pueden enlazarse con un objetivo no-colonial ni subalterno de desarrollo? Para decirlo de una forma clara: el éxito del marxismo fue representar adecuadamente una realidad histórica que era simple, pocos capitalistas dueños de la fuerza de trabajo de la mayoría proletaria. Pero la sociedad moderna es una red compleja de causas y efectos, muchos de ellos no – deseados, pero con algún grado de direccionamiento por descubrir. A diferencia de Torres, que critica el análisis empírico y la teoría de juegos, creo que el holismo epistemológico de muchas versiones identitarias⁴ del pensamiento crítico son una suerte de posición fuera de juego, que el mismo pensamiento crítico se autoimpone. El fracaso de la crítica del pensamiento único es precisamente haber visto a las fuerzas del orden neoliberal de una manera simplista. El fracaso del pensamiento crítico es, nuevamente, ser un pensamiento simple, que ya no se adecua a las realidades de las sociedades contemporáneas. Un pensamiento crítico nuevo debe abandonar el simplismo, en especial bajo su modo epistémico holista, y abrazar el sistemismo capaz de capturar las realidades complejas de la sociedad-red.

Algunos de los desafíos arquitectónicos del pensamiento crítico latinoamericano están bastante bien establecidos: una concepción de democracia cuyas piedras fundamentales sean los derechos humanos, que integre la historia indo-americana, afro-americana y latino-americana en un relato de identidad compartida⁵; una concepción de desarrollo desde adentro hacia afuera (metáfora subestimada) que fortalezca lazos entre países vecinos y promueva acciones conjuntas hacia afuera⁶; y, finalmente, una educación popular a lo Freire que tienda puentes hacia el patrimonio y *momentum* tecno-científico de la civilización contemporánea.

Hoy estamos en una situación expectante, especialmente en Ecuador y Bolivia. Existe un pensamiento y acción económica de Estado orientada a proteger el patrimonio nacional y los derechos sociales. Por otro lado, el tema del colonialismo interno, que en las

⁴ Pues son mucho menos que posturas teóricas, como la versión identitaria esencialista del “Ethos barroco”.

⁵ Al interior de este conjunto debe ser integrada con fuerza la trayectoria del movimiento popular urbano y del movimiento campesino y de los sin-tierra, que tantas muestras de resistencia y potenciación ideológica han dado en la historia de América Latina.

⁶ De todos los problemas, este es el más grave, debido a que estructuralmente los países de la región no son complementarios económicamente, pues todos son productores de materias primas; además del hecho que siempre es posible que Brasil actúe políticamente en solitario o en modo propio, con o sin intención.

sociedades europeas y sajonas es mera discriminación, es una tesis que comienza a abrirse camino en América Latina.

Pero los trabajos convencionales de muchos intelectuales latinoamericanos se ubican en un universo discursivo generalista y dual: estrictamente académico o estrictamente político. Aunque hay excepciones. Dice Lander (1999), “consecuencia tanto de las dificultades institucionales y de comunicación, como de las orientaciones universalistas prevalecientes (¿colonialismo intelectual?, ¿cosmopolitanismo subordinado?), existe hoy en la academia latinoamericana poco dialogo con la vigorosa producción intelectual de la India, de muchas regiones de África y de académicos de estas regiones que están residiendo en Europa o los Estados Unidos” (p. 4). Mignolo (1998), por su parte, enfatiza el par discurso y contra-discurso, identidad occidentalizada versus alteridad y defiende el uso del término postoccidental para el pensamiento propio, pero con argumentos poco claros.

Luego de las grandes contribuciones del pensamiento dependientista, hoy existe una reflexión de esa historia muy novedosa e interesante. Beigel (2011), usando el concepto de campo académico, introduce la idea de una cierta elasticidad de la autonomía en los circuitos académicos periféricos, que permitía movimientos de expansión y contracción de instituciones, especialmente universidades, y en la modalidad de producción de conocimiento, digamos bajo mentores extranjeros y financiamiento desde la cooperación internacional, como es el caso de la primera parte de la vida de FLACSO, con Johan Galtung y otros ilustres científicos sociales; o bien bajo condiciones más autónomas, endógenas o locales, como las desarrolladas más tarde. Por otro lado, algunos intentos de visitar la teoría desde adentro para proyectarla al futuro (Domingues, 2010). Mi intento acá es aportar desde una perspectiva cuantitativa y deslizar algunas ideas al respecto.

A partir de los términos fundamentales usados por estos cuatro intelectuales (Altamirano, de Sousa, Miró y Torres), citados al inicio de esta sección, buscamos la frecuencia en que estaban presentes en la literatura especializada según las direcciones institucionales de los autores. Esta búsqueda de palabras claves en la WoK nos muestra que la difusión de ideas del pensamiento latinoamericano en las redes el norte indexado han existido y aumentan, aunque claro, imperceptiblemente. ¿Qué se puede esperar del norte indexado? ¿Habrá que olvidarse de tal integración y concentrarse en la generación de redes propias?. Una búsqueda de palabras claves en la WoK entrego la siguiente información, consignada en la tabla 3.

El análisis de las cifras nos hace pensar que las ciencias sociales del norte verdaderamente dialogan con las ciencias sociales del sur, al menos en términos de sus tópicos y conceptos centrales. Pero claramente, la situación de nuestras disciplinas es más compleja.

Tras la caída del muro de Berlín, muchos mitos fueron derribados y muchos otros fueron reconstruidos. Uno de los mitos derribados fue la equiparidad en la situación de las ciencias sociales en el mundo occidental y el mundo del Este. Pero se levantaron nuevos mitos, uno de los cuales fue que la única manera de hacer ciencia era publicando en revistas indexadas en el *Institute for Scientific Information* de Filadelfia. Esto ha sido desestimado hasta la saciedad por la comunidad científica europea, especialmente los alemanes y franceses, pero también ha sido objeto de rechazo por la comunidad científica latinoamericana. Sin embargo, no existían alternativas de interés.

Tabla 3. Palabras claves (tópicos) de artículos en WoK ISI-Thomson: Comparación con países centrales versus países latinoamericanos considerados en el estudio, en tres disciplinas (1993-2013)

CONCEPTOS	DISCIPLINAS	ARGENTINA, BRASIL, CHILE, COLOMBIA Y MÉXICO	EEUU, INGLATERRA, ALEMANIA, CANADÁ, AUSTRALIA Y FRANCIA
Hegemonía	Sociología	0	255
	Ciencia Política	21	315
	Economía	4	92
Movimientos sociales	Sociología	15	1988
	Ciencia Política	34	813
	Economía	12	263
Socialismo	Sociología	0	267
	Ciencia Política	7	366
	Economía	0	217
Teoría de la dependencia	Sociología	0	99
	Ciencia Política	0	44
	Economía	0	65
Emancipación	Sociología	3	69
	Ciencia Política	4	51
	Economía	2	39
Marxismo	Sociología	2	123
	Ciencia Política	7	128
	Economía	0	73
Capitalismo	Sociología	10	783
	Ciencia Política	9	695
	Economía	13	708
Eurocéntrico/ eurocentrismo	Sociología	0	32
	Ciencia Política	0	19
	Economía	0	4
Pensamiento crítico	Sociología	4	203
	Ciencia Política	4	144
	Economía	0	106
Teología de la liberación	Sociología	3	16
	Ciencia Política	0	9
	Economía	0	2
Neocolonial/ neocolonialismo	Sociología	0	3
	Ciencia Política	0	4
	Economía	0	1

Fuente: Elaboración propia.

La iniciativa SCIELO, *Scientific electronic library online*, constituye una alternativa de calidad en materia de revistas. Con todo, queda claro que el uso de conceptos críticos es mayor en el norte, al menos en el circuito de revistas indexadas en WoK. Sin embargo, es probable que ello signifique que la demografía intelectual del norte simplemente es mayor o tiene más oportunidad en ese circuito que los intelectuales del sur. Los circuitos de publicaciones donde se reproduce esta semántica (académica y política) en América Latina son universitarios, de revistas que nacen y mueren. El gran ejemplo de “otro circuito” es CLACSO, que deliberadamente busca la interacción academia y política, con grados crecientes de aproximación al modelo “la academia al servicio de la política”. No queda claro hasta qué punto CLACSO valora la “postura intelectual” más que el contenido intelectual mismo de la postura, pero lo cierto es que ninguna gran obra intelectual latinoamericana ha estado desconectada de la red CLACSO.

4. Discusión

Las dinámicas institucionales emergentes en la academia y la redefinición de las identidades de los científicos sociales latinoamericanos es un proceso en curso. No dista demasiado de los mecanismos y nuevos rituales que están redefiniendo la actividad científica en las otras áreas disciplinares como las ciencias exactas y las naturales. En ese sentido, las ciencias sociales también confunden la actividad científica con indicadores funcionales al mercado de educación terciaria en el marco de las tendencias competitivas de la globalización (Gibert, 2017), pero tienen sus peculiaridades. Una de ellas es que el conocimiento del mundo social latinoamericano posee un componente político intrínseco y los saberes han estado mediatizados y formando parte de los bucles constitutivos de las prácticas de resistencia política y potenciación ideológica en la región (Gibert, 1989). Las condiciones de generación del pensamiento social han sido radicales, y por tanto, excluidas de los circuitos del poder académico establecido. Sin embargo, marcos conceptuales críticos originales han tenido eco en la academia, como el trabajo de Paulo Freire. Hay ejemplos más contemporáneos aun, como el de la sociología boliviana, donde ninguna producción indexada capturo el movimiento de masas que finalmente llevo a Evo Morales al poder. Al revés, fue la producción local “artesanal y masiva” la que pronosticó, performativizó y posteriormente describió y explicó el desarrollo de una etapa histórica política completamente novedosa en ese país. Allí destacan muchos intelectuales y colectivos (García y Prada 2010; Prada, 2008; Tapia, 2009).

La noción de hegemonía resulta en el ejemplo boliviano de aplicación al revés, pues la hegemonía del pensamiento estándar o profesional cede frente al discurso teórico de los científicos sociales involucrados políticamente en contra del status quo. Es una retórica emancipadora, coherentemente rigurosa y sin duda una expresión del pensamiento crítico latinoamericano, que en un primer momento fue invisible a la academia. Pero nuestro foco fue la investigación profesional o formal y dejamos fuera esas expresiones intelectuales de los científicos sociales de la región.

El Estado y el mercado son los factores dinámicos del desarrollo de las ciencias sociales formales. La sociedad civil es difícil que desarrolle el trabajo de investigación en ciencias sociales, pues sus misiones inmediatas se focalizan en la denuncia y la intervención social local, pero hay muchos casos exitosos también. Muchas ONGS publican revistas científicas desde hace años. La competencia de mercado en Brasil y Chile ha permitido la expansión de las universidades privadas. Lo mismo ocurre en Colombia y Argentina. En esas universidades, si se dan las condiciones mínimas para el trabajo académico serio, hay producción, crítica y de calidad. Después de todo, el equipamiento básico para el trabajo científico social es modesto y casi todo consiste en captar al personal idóneo y motivado. El rol del Estado en México y Argentina es aún muy relevante. Sin embargo, la producción no es la esperada y se insiste en que hay que reformular el escenario. Uno de los factores en juego, aparentemente, es la existencia de comunidades cerradas, cuyo carácter autosustentable trae beneficios pero también peligros de autocomplacencia. Algunas sociedades científicas y ciertas redes académicas podrían estar en esa situación.

La autonomía y la dependencia académica de las ciencias sociales en América Latina se juegan, como hemos visto, en el plano de la bibliometría, la epistemología y la política. Y se juegan en relaciones de interacción institucional asimétrica y no pocas veces conflictiva al interior de la academia. Por el lado de la izquierda política, los productores indexados son vistos como los representantes del imperialismo del norte y los

productores artesanales como los defensores del pueblo. Por el lado de la derecha política, productores indexados son vistos como los defensores de las disciplinas y los productores artesanales como meros activistas. Esta dinámica no es nueva: se repitió en otros odres durante los años 50, 70 y en los años 90. Indudablemente, así se pierde el foco, que debe seguir siendo como capturar (explicar y comprender) las estructuras y dinámicas sociales de América Latina de un modo apropiado.

En el plano bibliométrico, la dependencia académica llegó al mundo de las artes y las ciencias, en suma, al mundo de la cultura creadora vía la racionalidad capitalista o moderna de la eficiencia (esto es, hacer más cosas en menos tiempo). Naturalmente, este arribo es parcial y no podría ser de otro modo: no hay forma de planificar la creatividad en términos de sus *modus operandi* como tampoco en el plano del número de productos que ella arroja. Pero por otro lado, de algún modo, se sabe bastante cómo incentivarla y por ende, crecen las expectativas respecto de, más o menos, que podemos esperar, en términos de productos. En ese sentido, la bibliometría llegó para quedarse en la organización universitaria, quizás la que más se resistió a la medición de productividad en el mundo moderno, y en menor escala, al mundo del laboratorio. Entonces, tenemos la siguiente interpretación: las grandes transformaciones del mundo académico (fundamentalmente universitario) que la literatura plantea como transformación neoliberal de la educación superior, es un conjunto de fenómenos variados. Por un lado, los recortes presupuestarios de las universidades públicas y el crecimiento del número de universidades privadas están en directa relación con el auge del neoliberalismo y las políticas de ajuste y re-estructuración en América Latina. Pero por otro lado, el fenómeno mundial de la indexación de las publicaciones científicas se vincula, a nuestro juicio, con la extensión de la medición de la eficiencia en las organizaciones modernas. El último bastión de la creatividad en el mundo libre, la universidad y las instituciones de la cultura superior, ha sido invadido para siempre. Insisto en el hecho que esta llegada es parcial, ya que los directivos y gestores de las instituciones de cultura superior aún están imbuidos del *ethos* artístico y científico que conoce y respeta el axioma que es distinto producir un automóvil que elaborar una teoría. Pero es indudable también que debido al hecho que existe un conocimiento suficientemente sólido sobre cómo incentivar la creatividad científica (que es bastante parecido a cómo incentivar la innovación en el mundo de los negocios), las universidades y laboratorios tienen la expectativa de que los científicos produzcan algo razonable en ciertos plazos. Así, se espera que los académicos publiquen al menos un trabajo por año, consigan fondos de investigación o *grants* cada 2 o 3 años y publiquen un libro cada cierto número de años (muchos años sabáticos están encadenados al proceso de término de libros o reportes finales de investigaciones mayores). Crecientemente estas modalidades se extienden también en América Latina, especialmente en Chile y Brasil, pero también en otros países de la región (Gantman, 2011). Por cierto, esta modalidad está entrando en crisis debido a que ya es muy complejo saber que calidad y originalidad posee la investigación científica, en un mundo donde la publicación se multiplica tan velozmente y existe una intercalación tan evidente de contenidos entre los *journals*.

Esto nos lleva al segundo punto, cuál es el de qué identidad y tipo de pensamiento podemos desarrollar en las ciencias sociales en regiones periféricas como América Latina. La pregunta que formulamos tuvo su origen en la idea que las prácticas de trabajo e investigación de las ciencias sociales latinoamericanas adolecían de una perspectiva epistémica robusta, debido a la influencia del norte. La epistemología de las

ciencias sociales en el mundo latinoamericano cayó durante los ochenta y noventa en el sueño posmoderno y en los relativismos de una academia europea-norteamericana, satisfecha y suficientemente aislada del contexto científico general como para generar debates relevantes, social y políticamente, en vez de mera estética. Lo único destacable fue la omnipresencia tanto del género femenino y como de las etnias originarias, aun cuando no quedo muy claro cuál era el real aporte de estas perspectivas, supuestamente epistémicas. Es urgente volver a un realismo epistémico, que despierte de los sueños *New Age*. No se avanza ni un ápice planteando que existe un correlato entre culturas y epistemes, y que, en consecuencia, la cultura debe tener su propia episteme. Y que, si no la tiene, hay que inventarla. El realismo epistémico consiste, también, en aceptar que la cultura científica-tecnológica es la cultura dominante por una razón robusta: simplemente, es la mejor manera de comprender y dominar la naturaleza. Las diatribas contra la ciencia y los científicos en los últimos 30 años pertenecen a un movimiento intelectual que es representativo del fracaso de la izquierda cultural anglosajona de los años 70, obsesionada por los detalles arbitrarios de una actividad que, por el hecho de ser humana, obviamente genera errores, abusos y excesos como lo es la actividad científica y tecnológica. Pero verdaderamente, ¿creemos que los desastres de Chernobyl o el Challenger son intrínsecos a la dinámica científica, en vez de —cómo se ha demostrado— atribuibles a errores de juicio humano? El rechazo al científicismo se ha confundido con el rechazo a la ciencia, así como el rechazo al positivismo y a la idea de progreso lineal en el conocimiento se ha confundido con el rechazo a la evidencia empírica, los datos, los métodos cuantitativos y la idea de progreso analítico y acumulación de información (aceptando que es cada vez más difícil progresar en el contenido propositivo de las teorías). Si las ciencias sociales traducen esto de una manera modesta, esto es, aceptando que las ciencias sociales son un tipo de razonamiento científico (¿es tan difícil de aceptar algo de suyo obvio?), entonces las ciencias sociales latinoamericanas deberían empezar a rechazar los planteamientos anti-científicos, abrazando la cultura científica-tecnológica en general y promoviendo más reflexiones epistémicas cuyo foco sea las teorías mismas sobre la región, en vez de perder el tiempo en seguir las discusiones bizantinas del conflicto de los métodos o los géneros, propios de un pensamiento euro-céntrico alienado que inspira el combate contra la deforestación en el sur mientras tolera con los ojos abiertos el sobreconsumo en el norte.

Las identidades de los científicos sociales en América Latina son diversas. Se suma a los perfiles tradicionales el exponente de lo que ha sido llamado el capitalismo académico: un científico social conectado con las redes globales altamente asimétricas de las publicaciones indexadas por las corporaciones de *Big Data*, cuyo público objetivo son los colegas de las universidades ARWU 100⁷. Atrás quedan, en términos de tendencia oficial, los perfiles de intelectual orgánico y/o movimientista, más político; así como también el perfil académico de carácter más local. Con todo, hay mucha interacción entre estos y otros perfiles identitarios en las ciencias sociales. Una idea en progreso es ver cómo esas interacciones pueden estar basadas en la tarea principal, esto es, el fortalecimiento de la teoría social en América Latina.

⁷ ARWU, Academic Ranking of World Universities fue el primer ranking universitario mundial. Lo elabora la Shanghai Yiao Tong University desde el 2003.

Referencias

- Alatas, S. (2003). Academic dependency and the global division of labour in the social sciences. *Current Sociology*, 51(6), 599-613. doi: 10.1177/00113921030516003
- Altamirano, C. (2009). Encuesta sobre el pensamiento crítico en América Latina. *Revista Crítica y Emancipación*, 1(2), 7-24.
- Beigel, F. (2011). *Autonomía y dependencia académica*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Beigel, F. (2016). El nuevo carácter de la dependencia intelectual. *Cuestiones de Sociología*, 14, 1-17.
- Bernasconi, A. (2010). La apoteosis del investigador y la institucionalización de la profesión académica en Chile. *Estudios sobre Educación*, 19, 139-163.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Castells, M. (2000). Materials for an exploratory theory of the network society. *British Journal of Sociology*, 51(1), 5-24. doi: 10.1080/000713100358408
- Domingues, J. M. (2009). *La modernidad contemporánea en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI-CLACSO.
- Domingues, J. (2010). Revisitando dependência e desenvolvimento na América Latina. *Revista Crítica y Emancipación*, 2(4), 145-166.
- Farías, F. (2004). La sociología chilena en la década de los noventa. *Cinta de Moebius*, 19(3), 45-56.
- Gantman, E. (2011). La productividad científica argentina en Ciencias Sociales: Economía, Psicología, Sociología y Ciencia Política en el CONICET (2004-2008). *Revista Española de Documentación Científica*, 34(3), 408-425. doi: 10.3989/redc.2011.3.829
- García, A. y Prada, R. (2010). *El estado. Campo de lucha*. La Paz: CLACSO.
- Gibert, J. (1989). La especificidad cultural latinoamericana. *Revista Nueva Sociedad*, 99, 116-127.
- Gibert, J. (2013). *Autonomía y dependencia en las ciencias sociales latinoamericanas. Un estudio de bibliometría, epistemología y política*. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/>
- Gibert, J. (2017). Ciencia anómala: Características de la ciencia en el Chile neoliberal. *Revista Contenido*, 7, 8-23.
- Kauppinen, I. (2012). Towards a transnational academic capitalism. *Higher Education*, 64, 543-556. doi: 10.1007/s10734-012-9511-x
- Keim, W. (2008). Social sciences internationally: The problem of marginalisation and its consequences for the discipline of sociology. *African Sociological Review*, 12(2), 22-48.
- Kreimer, P. (2006). ¿Dependientes o integrados? La ciencia latinoamericana y la nueva división internacional del trabajo. *Revista Nómadas*, 24, 199-212.
- Lander, E. (1999). *Eurocentrismo y colonialismo en el pensamiento social latinoamericano*. Recuperado de <http://www.tni.org/es/>
- Lash, S. y Urry, J. (1994). *Economies of sign & space*. Londres: Sage.
- Lave, R., Mirowski, P. y Randalls, S. (2010). Introduction: STS and neoliberal science. *Social Studies of Science* 40(5) 659-675. doi: 10.1177/0306312710378549
- López, M. y Castro, C. (2008). *Against the tide: A critical review by scientist of how physics and astronomy get done*. Tallahassee, FL: Universal publishers.
- Merton, R. K. (1984). *Ciencia, tecnología y sociedad en la Inglaterra del siglo XVII*. Madrid: Alianza Editorial.

- Mignolo, W. (1998). Postoccidentalismo: El argumento desde América latina. En S. Castro-Gómez y E. Mendieta (Comp.), *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate* (pp. 34-67). México: Porrúa.
- Münch, R. (2014). *Academic capitalism: Universities in the global struggle for excellence*. Londres: Routledge.
- Prada, R. (2008). *Subversiones indígenas*. La Paz: CLACSO.
- Ramos, C. (2005). Cómo investigan los sociólogos chilenos en los albores del siglo XXI: Paradigmas y herramientas del oficio. *Persona y Sociedad*, XIX(3), 85-119.
- Rivera, S., Domingues, J. M., Escobar, A. y Leff, E. (2016). Debate sobre el colonialismo intelectual y los dilemas de la teoría social latinoamericana. *Cuestiones de Sociología*, 14, 1-22.
- Slaughter, S. y Roades, G. (2004). *The academic capitalism and the new economy*. Londres: Johns Hopkins University Press.
- Tapia, L. (2009). *La coyuntura de la autonomía relativa del Estado*. La Paz: CLACSO.
- Wallerstein, I. (2003). Anthropology, sociology, and other dubious disciplines. *Current Anthropology*, 44(4), 453-465. doi: 10.1086/375868
- UNESCO. (2010). *World social sciences report*. París: UNESCO.
- Wuchty, S. (2007). The increasing dominance of teams in production of knowledge. *Science* 316, 1036-1039. doi: 10.1126/science.1136099
- Zabaleta, R. (Comp.) (1983). *Bolivia hoy*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Breve CV del autor

Jorge Gibert Galassi

Profesor titular de la Escuela de Negocios Internacionales de la Universidad de Valparaíso. Sociólogo y doctor en filosofía (U. de Chile). Ha realizado estancias de investigación en la UNAM-México, la Universidad de Cambridge-UK y la Universidad de Stanford, USA. Ha escrito más de 50 publicaciones de artículos y capítulos de libros. Autor de “*La conexión libertad-determinismo. Una reconstrucción filosófica de las ciencias sociales*” (2006) y de “*Epistemología de las ciencias sociales*” (2012), recientemente ha publicado junto a Edison Otero, un “*Diccionario de Epistemología*” (RIL, 2017). Sus áreas de interés actual son la sociología de los intelectuales y los estudios sociales de la ciencia y la tecnología. ORCID ID: 0000-0002-2530-2123. Email: jorge.gibert@uv.cl



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Somos Mexicanos, no Somos Negros: Educar para Visibilizar el Racismo “Anti-Negro”

We are Mexicans, We are not Blacks: Educating to Make “Anti-Black” Racism Visible

Rodrigo Zárate *

Universidad Veracruzana

Este artículo describe los resultados de un proceso paralelo de formación e investigación. Analiza de qué modo se puede diseñar e implementar un currículum que visibilice la precariedad del acceso a la justicia social como reconocimiento que experimentan los sujetos afrodescendientes y nombre el racismo que moldea los imaginarios de estudiantes universitarios. Expone cómo se reproduce la idea de que “en México no hay negros” con base en el currículum promovido por el Estado y algunas formas en que los sujetos experimentan dicha invisibilización. Su principal aporte es articular la Investigación basada en las artes, la Teoría crítica de la raza, la Educación intercultural y la Educación para los medios, en un proceso de investigación educativa dialógico que construye un currículum crítico para visibilizar la reproducción del racismo y la exclusión que propicia.

Descriptor: Educación intercultural, Justicia social, Investigación participativa, Alfabetización informacional, Educación ciudadana.

This article describes the results of a parallel training and research process. It analyzes how a curriculum can be designed and implemented to highlight the precariousness of access to social recognition of Afro-descendant individuals and name the racism that shapes the imaginary of university students. It explains how the idea that "there are no blacks in Mexico" is reproduced based on the curriculum promoted by the State and describes some ways in which the subjects experience the lack of recognition. Its main contribution is to articulate arts-based research, critical race theory, intercultural education and media education, in a process of dialogical educational research that builds a critical curriculum to make visible the reproduction of racism and exclusion.

Keywords: Intercultural education, Social justice, Participatory research, Information literacy, Civic education.

Introducción a “un país sin negros”

La Constitución política de México reconoce la igualdad de todos los ciudadanos y prohíbe toda forma de discriminación “que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas”; sin embargo, durante más de doscientos años de historia nacional varios grupos sociales con características determinadas han experimentado condiciones de privilegio o de desventaja en el reconocimiento social a su dignidad.

Y en ese contexto de desigualdad, uno de los grupos que han enfrentado y enfrentan mayores desventajas es el que integran aquellos sujetos identificados como “negros”. Empezando por la desventaja que supone el hecho de que, a diferencia de los pueblos originarios, los pueblos afrodescendientes no han sido reconocidos constitucionalmente como “sustento original” de la composición pluricultural de la nación; a pesar de haber registros de su presencia en este territorio desde antes de que se constituyera como un país independiente.

De modo sistemático y consistente a través del tiempo, la pedagogía nacionalista del Estado ha construido como inexistente la afrodescendencia en el territorio nacional, y se ha limitado a señalar la presencia de esclavos africanos en los procesos de conquista y colonización emprendidos por españoles en América. Ha reproducido el mito fundacional del mestizaje eugenésico entre españoles e indígenas; de tal suerte que, al mismo tiempo que ha ensalzado al “mestizo” como esencia indiscutible de la identidad nacional, ha construido al “negro” como el esclavo primitivo que alguna vez existió y “desapareció sin dejar huella” cuando terminó formalmente el dominio colonial.

El proyecto educativo oficial ha sido cimentado sobre un imaginario social (Castoriadis, 2013) que de forma paralela naturaliza el vínculo de lo europeo/occidental con la civilización, la modernidad, el progreso y la evolución; y el vínculo de “lo indígena” y “lo africano” con la falta de civilización, el primitivismo, el atraso y la involución. Por lo cual, desdibuja de la historia a quienes asume irredimibles y exalta con orgullo la redención de sujetos defectuosos e indeseables por medio del mestizaje; instituyendo así un imaginario de nación y un modelo de identidad nacional que prácticamente no establece ningún vínculo identitario con pueblos africanos.

De ese modo, la educación mestizófila ha contribuido a que, aun cuando miles de sujetos africanos y sus descendientes estuvieron presentes en este territorio antes de que fuera un país independiente, comúnmente se les considere a los “negros” una minoría extranjera y haya “un profundo desconocimiento” sobre su presencia y participación en la historia y presente de México (Masferrer, 2011, p. 150). Ha contribuido a construir un imaginario de país “sin negros”, a pesar de que, en 2015 y en el marco del Decenio Internacional para los Afrodescendientes promovido por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), una encuesta realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) reveló que 1.4 millones de mexicanos (el 1,2% de la población nacional) se reconocen como afrodescendientes¹.

¹ También resulta significativo que haya tomado casi doscientos años de vida nacional, que se realizara un estudio desde el poder del Estado para conocer qué porcentaje de la población nacional se reconoce “afrodescendiente”, y que antes de eso la única diferencia étnica que se reconocía y documentaba era la de los pueblos originarios.

Por lo anterior, con este artículo busco responder ¿qué origina la invisibilización sistemática de los “negros” promovida por la educación pública en México? Y ¿qué estrategias pedagógicas y de investigación educativa pueden desarrollarse para visibilizar su historia, su presente y las causas que los marginan del reconocimiento social? Así, en los siguientes apartados describiré, cómo se fundamentan teóricamente un currículum racista y uno anti-racista, cómo se relacionan los sujetos con el racismo, las estrategias metodológicas empleadas en el proceso de investigación y los resultados construidos en colaboración con un grupo de estudiantes universitarios, para finalmente exponer mis reflexiones en torno a cómo visibilizar y nombrar el racismo “anti-negro” en el aula, y a cómo fortalecer las identidades afrodescendientes.

1. La construcción de un currículum racista

En un Estado nacional como el mexicano, la narrativa del poder sobre la identidad nacional, refleja en gran medida la perspectiva del mundo desde la que, en un momento histórico-social concreto, piensan y actúan los grupos sociales privilegiados. Describe lo que asumen como propio y ajeno, destaca las características que definen su unicidad con respecto a los Otros diferentes; y en forma de textos, imágenes, sonidos, espacios arquitectónicos y obras escultóricas, construye las fronteras entre el “nosotros nacional” y el “ellos extranjero”. Además, reproduce una determinada gramática de identidad/alteridad, una forma particular de entender y estructurar las interacciones sociales en la diversidad (Gingrich, 2004).

En México, como en prácticamente toda América Latina, los grupos sociales privilegiados nunca han sido miembros de los pueblos originarios o afrodescendientes, sino descendientes de las élites mestizas y criollas que emprendieron la lucha de Independencia en el siglo XIX. Es decir, quienes han construido “un país sin negros”, lo han hecho desde una tradición de pensamiento occidental, eurocéntrica y capitalista; desde un imaginario social heredero en cierta medida, de la visión del mundo de los conquistadores, para quienes los “negros” eran bestias sin inteligencia y, por tanto, sin alma. De tal suerte que en un orden de colonialismo interno (González Casanova, 2003), las narrativas sobre la identidad nacional que han desarrollado a través del tiempo, han sido moldeadas en mayor o menor medida, por ideas e imágenes racistas acerca de sí mismos y de los Otros diferentes.

Su imaginario ha incorporado y reproducido un sistema de pensamiento racista que valora positiva o negativamente la apariencia y/o las características culturales de sujetos y grupos, y los ubica jerárquicamente como superiores o inferiores (Grosfoguel, 2011); con el objeto de mantener o exacerbar la desigualdad de oportunidades en su acceso a la justicia social (Berman y Paradies, 2008). Además de reproducir una “política identitaria” colonial que privilegia “la belleza, el conocimiento, las tradiciones, espiritualidades y cosmologías masculina, cristiana y occidental”, al mismo tiempo que construye como “inferiores y subalternas la belleza, el conocimiento, las tradiciones, espiritualidades y cosmologías no cristianas y no occidentales” (Grosfoguel, 2011, p. 345); es decir, que reproduce una gramática de identidad/alteridad racista.

Aunque obviamente, las narrativas sobre la identidad y la alteridad promovidas desde el poder, suelen ser políticamente correctas y no expresan ideas racistas de forma explícita. De tal suerte que, el racismo “anti-negro” se manifiesta en los discursos del Estado,

principalmente marginando a los pueblos afrodescendientes del reconocimiento social a su participación en la historia y en el presente nacionales, construyendo a los esclavos africanos exclusivamente como integrantes del estrato social de más baja categoría en la sociedad colonial de castas, y omitiendo ensalzar con dignidad la identidad “negra” de mexicanos notables.

Mientras que, desde el poder económico de los medios de comunicación, por ejemplo, el racismo “anti-negro” puede expresarse de forma sutil construyendo la afrodescendencia nacional como inexistente por medio de lo que podemos llamar “eugenesia narrativa”, o bien representando a los sujetos “negros” de modo recurrente cómo primitivos caníbales y/o tontos en narrativas cómicas que los ridiculizan. Y un claro ejemplo de lo segundo es que, en el marco de la cobertura televisiva del mundial de fútbol de Sudáfrica en 2010, detrás de los presentadores “blancos” del programa *Primero Noticias* (Televisa), aparecían actores igualmente “blancos” con la cara pintada de negro, pelucas “afro”, vestidos con imitaciones de pieles de animales y agitando lanzas (Velázquez, 2010).

Por otra parte, si sus prácticas son calificadas como racistas desde el activismo y la academia, desde el poder se niega sistemáticamente que lo sean. Por ejemplo, no se asume como una práctica racista que la ideología mestizófila prescriba la “blancura occidental” como referente de progreso, y la “negritud” como señal de atraso. Por lo tanto, desde la cultura dominante no se tiende a reconocer al racismo como un fenómeno que exista dentro de nuestras fronteras nacionales, y socialmente no es un concepto de uso amplio, se privilegia en cambio el uso del concepto “discriminación” y se emplea exclusivamente para describir acciones racistas explícitas.

La idea de que “en México no hay negros” en combinación con el hecho de que el concepto “racismo” sea entendido casi como marca registrada del contexto estadounidense, contribuye a ocultar el racismo “anti-negro” en nuestro país; pues se decide olvidar que “hay tantos racismos como grupos que tienen la necesidad de justificarse por existir como existen” (Bourdieu, 1990, p. 201), que el racismo adquiere múltiples formas dependiendo el contexto histórico-social en el que emerge y no se reduce a las expresiones exacerbadas del Klu Klux Klan que hemos visto representadas en el cine y la televisión.

Por lo anterior, considerando que la educación pública no es culturalmente neutral, sino que se construye desde el imaginario social que he intentado describir líneas arriba, el currículum (Gimeno, 1998) que dota de contenido y define la práctica del sistema educativo nacional reproduce en cierta medida una visión racista de la diversidad humana. Desde la visión del mundo legitimada por las élites contribuye a naturalizar la idea de que México es “un país sin negros” y que los únicos “negros” que han existido en este territorio fueron los esclavos de conquistadores y colonos españoles.

2. Los sujetos frente al racismo

Ahora bien, en un contexto como el mexicano donde las relaciones socioeconómicas de los sujetos son estructuradas en un orden de colonialismo interno, el racismo y la colonialidad insertos en el imaginario de nación facilitan la incidencia de procesos de discriminación social (Giménez, 2007); es decir, prácticas condicionadas culturalmente que buscan vulnerar los derechos de sujetos o grupos asumidos despreciables e indignos de reconocimiento. Prácticas cotidianas, interpersonales y/o estructurales, que se

traducen en comportamientos hostiles y en accesos precarios a la justicia social para los sujetos dominados; y ocurren cuando sujetos y grupos en posiciones dominantes, imponen una definición sobrevalorada de sí mismos y definiciones “devaluadas y frecuentemente estigmatizadas” de los dominados.

Prácticas que se fundamentan en tres resortes complementarios: el etnocentrismo, el prejuicio inferiorizante y la intolerancia. El primero, actúa como impulso inconsciente que lleva a sujetos y grupos a considerarse a sí mismos mejores o más importantes que los otros diferentes, con base en exaltar positivamente alguno, algunos o el conjunto de sus atributos identificadores. El segundo, opera como preconcepción estereotípica que devalúa la dignidad y el reconocimiento de sujetos y grupos Otros en relación con los sujetos y grupos dominantes. Y el tercero, funciona como actitud de rechazo a la diferencia cultural de un grupo dominado, con base en considerar que sus creencias y prácticas constituyen una amenaza para los intereses materiales y simbólicos del grupo dominante, así como para la reproducción de su cultura y su hegemonía.

En consecuencia, los sujetos discriminados son “etiquetados” conceptualmente, “marcados” por categorías que les prescriben y justifican el trato que los demás les dispensan; y si interiorizan las ideas e imágenes racistas que motivan las acciones discriminatorias, pueden alterar la concepción que tienen de sí mismos y de su destino, hasta llegar a “convertirse en el tipo de persona que la etiqueta asignada había predicho” (Giménez, 2007, p. 49). Aunque también pueden desarrollar la capacidad de analizar críticamente sus experiencias de vida, sus interacciones y las narrativas con las que construyen sus identidades; y en tanto agentes, resistirse a que las prácticas discriminatorias de las que son objeto minen la confianza en sí mismos, y afirmar con dignidad sus identidades.

3. La construcción de un currículum antirracista

Por otra parte, si la pedagogía racista contribuye a exacerbar las desigualdades en el acceso a la justicia social y a estructurar relaciones sociales de dominación en la diversidad, en oposición, la pedagogía antirracista (Berman y Paradies, 2008) apuesta por conseguir lo contrario: la construcción de una sociedad que garantice el acceso equitativo de todo sujeto a la justicia social y desarrolle relaciones sociales de solidaridad en la diversidad; pues surge al reconocer que la cohesión social en la diversidad es improbable si no se combaten los sistemas de pensamiento y las prácticas que reproducen las desigualdades.

Como práctica político-pedagógica, el fin último del antirracismo es generar cambios sociales, a nivel individual y estructural, que lleven a garantizar el acceso a la justicia social de sujetos y grupos diversos. Por lo cual, el objetivo principal del currículum antirracista es visibilizar cómo se manifiesta y cómo se reproduce el racismo en el contexto histórico-social concreto donde se pretende actuar, y ofrecer las herramientas conceptuales y metodológicas para que los sujetos construyan miradas críticas y reflexivas en torno a las políticas y prácticas institucionales que reproducen el racismo.

En consecuencia, desde un posicionamiento democrático radical (Mouffe y Laclau, 1987), busca establecer relaciones sociales basadas en el reconocimiento a la dignidad de todo sujeto en la diversidad y, por ende, en la solidaridad. Apuesta por legitimar la perspectiva de quienes ocupan posiciones subalternas en la estructura social, la

perspectiva de los sujetos y pueblos marginados de la justicia social. Además, busca que los miembros de grupos sociales dominantes “descubran el racismo estructural que se encubre en las decisiones de política económica y social y en la forma de operar de las instituciones públicas y privadas” (Schmelkes, 2013, p. 9); y actúen para erradicarlo, al menos en su contexto inmediato.

Desde la perspectiva filosófica del humanismo plural, asume la hibridación de toda cultura y el hecho de que muchas de las representaciones que tenemos de los Otros están “viciadas por un vínculo o implicación con el poder. Reconoce la dignidad humana de todo sujeto en la diversidad. Además, visibiliza y valora positivamente relatos Otros, pues busca romper con “la idea monolítica de lo humano, que sospechosa y peligrosamente, siempre coincide con el imaginario y cosmovisión de las comunidades hegemónicas occidentales” (Díaz, 2011, p. 78-79); es decir, reconoce y legitima el valor de la pluralidad en oposición a la dominación de visiones etnocentristas.

Desde la teoría crítica de la raza (Dunbar, 2008; Gillborn, 2006), asume que en el contexto “mexicano”, las ideas racistas no son una desviación excepcional de los valores que norman la sociedad, sino parte fundamental de la cultura que les da forma; y que el modo en el que estructuran las relaciones sociales parece natural e inevitable para los miembros de la sociedad. Por lo cual, reconoce la experiencia de los sujetos dominados desde el racismo y la colonialidad como evidencia para cuestionar la legitimidad del orden social vigente.

Como experiencia de educación popular (Freire, 2011), busca crear espacios situados de formación y experiencias de aprendizaje que detonen procesos de introspección crítica; de de-construcción y re-significación de imaginarios e identidades. Para facilitar de ese modo, que los sujetos transformen la realidad que los subyuga por medio de su problematización, así como para guiarlos a descubrir que en su forma de ver el mundo “alojan” al opresor y los lleva a mantener su existencia “en una condición deshumanizante”.

Y asumiendo que las ideas e imágenes racistas se reproducen de modo especialmente eficaz en forma de narrativas, adopta también la plataforma conceptual y metodológica de la Educación para los medios, en particular, la perspectiva “transformadora” propuesta por Kellner y Share (2005, 2006, 2007); la cual se fundamenta en cuestionar sistemáticamente la cultura de los medios de comunicación y de las industrias culturales desde múltiples perspectivas, poniendo un énfasis especial en inequidades de clase, etnicidad, género, sexualidad y poder.

Así, desde esa plataforma conceptual, el currículum antirracista crea las condiciones necesarias para que los estudiantes desarrollen procesos de de-construcción y re-significación de las categorías sociales desde las cuales construyen las identidades propias y las ajenas. Facilita que desarrollen lecturas subversivas al analizar representaciones de sujetos “negros”, que las diseccionen buscando “fenómenos marginales, anteriormente reprimidos por un discurso hegemónico”, que identifiquen cómo se articulan y pueden articularse los componentes de una determinada representación para producir diferentes tipos de significados (Krieger, 200, p. 184); y que rompan con la lógica interpretativa dominante “sedimentada” y naturalizada (Molina, 2013, 50). Es decir, contribuye a cuestionar la legitimidad de imaginarios sociales racistas y a facilitar la construcción de imaginarios que garanticen el acceso a la justicia social como reconocimiento a la dignidad humana en la diversidad.

4. Estudiar la implementación de un currículum antirracista

Como docente e investigador, asumo que, en tanto sujeto, dispongo de capacidades de agencia para concebir y desarrollar formas novedosas de actuar en el mundo, y que la libertad de cátedra en el ámbito universitario ofrece cierto margen de acción para desarrollar innovaciones curriculares. Por ello, entiendo también que el aula opera como un espacio de innovación cuando los participantes en las experiencias formativas, incluidos los facilitadores, reflexionan críticamente acerca de cómo desarrollan sus procesos de construcción de conocimientos, con el objetivo de perfeccionar el currículum (Domínguez, Medina y Sánchez, 2011).

Por lo anterior y reconociendo en mi propia experiencia laboral² un recurso para desarrollar la investigación, adopté la propuesta metodológica de la Investigación basada en las artes (Hernández, 2008), desde la cual, por medio del análisis colectivo y/o la creación de narrativas audiovisuales, se desarrollan diálogos amplios y profundos acerca de los fenómenos concretos a los que se dirija el interés del estudio. En este caso, conocer y valorar maneras diversas de representar a los sujetos “negros”, destacando matices y lugares no explorados, visibilizando aquello de lo que comúnmente no se habla, aquello que suele darse por hecho y que se naturaliza.

Primeramente, como estrategia metodológica para desarrollar la construcción de conocimientos, implementé un proceso de formación/investigación en torno a un taller de cine documental, diseñado con base en el currículum antirracista descrito en el apartado anterior. El taller se denominó “Documentar la diversidad” y para reunir al grupo de estudio fue ofrecido de forma gratuita a estudiantes de licenciatura de la Universidad Veracruzana³, en su campus de Xalapa durante el semestre febrero-junio de 2015.

Para seleccionar al grupo de estudio entrevisté a 43 aspirantes. Les informé que su participación en el taller implicaba participar en la investigación referida y todos accedieron; además para orientar el proceso de selección, llenaron un cuestionario que tenía por objeto conocer sus datos generales (edad, género, licenciatura, semestre), su nivel socioeconómico, su origen geográfico, étnico y orientación sexual, así como la disponibilidad de horarios para asistir al taller. Finalmente, de los 43 estudiantes entrevistados (matriculados en 23 programas de licenciatura diferentes), fueron admitidos 20 (matriculados en 13 programas diferentes de las 6 áreas académicas en las que administrativamente se divide la Universidad Veracruzana: Artes, Ciencias biológico agropecuarias, Ciencias de la salud, Económico administrativas, Humanidades y Técnica), tratando de que el grupo representara la mayor diversidad posible con respecto a su género, orientación sexual, origen étnico y geográfico, nivel socioeconómico y la licenciatura cursada.

Habiendo creado un escenario para desarrollar la construcción de conocimientos, desarrollé un proceso de investigación cualitativo fundamentado en el paradigma

² Me he desempeñado como realizador de documentales y docente en temas de creación audiovisual y apreciación cinematográfica, en México y en Suecia por más de quince años.

³ Una de las universidades públicas con mayor matrícula en el sureste mexicano y presencia en cinco campus dentro del estado de Veracruz, en la región costera del Golfo de México.

interpretativo, en particular en la perspectiva del interaccionismo simbólico (Blumer, 1986). De tal suerte que, asumiendo que lo individual es hasta cierto punto reflejo de lo colectivo, el objetivo metodológico fue analizar e interpretar procesos sociales de construcción simbólica y los significados que los sujetos atribuyen a sus constructos y sus acciones. En consecuencia, implementé un enfoque etnográfico (Rockwell, 2009) que permitiera visibilizar lo “no evidente” y “documentar lo no-documentado” por medio de entrevistas a profundidad y observación participante. Para posteriormente estudiar la información recogida desde el análisis crítico de discurso (Van Dijk, 2003), intentando realizar una “etnografía de los discursos” (Olmos, 2015).

Desde la perspectiva antirracista del estudio, implementé cuatro sesiones de grupo focal en las cuales los estudiantes analizaron representaciones diversas de sujetos “indígenas”, “españoles/güeros”, “negros” y “mestizos”, visibilizando y contrastando las diferencias; con el objetivo de detonar su reflexión en torno a cómo se construye la identidad nacional desde el poder y el lugar que los afrodescendientes ocupan en esos relatos.

Cada una de ellas inició con una “lluvia de ideas” donde los estudiantes compartían en plenaria sus conocimientos acerca de la categoría abordada en cada caso. Posteriormente, yo les presentaba una selección de imágenes tomadas de Internet, tratando de ofrecerles una muestra de las representaciones recurrentes al respecto. Enseguida, en equipos de 4 o 5 estudiantes, dialogaban acerca de lo dicho en la “lluvia de ideas” y de sus impresiones acerca de las imágenes; para volver a un diálogo en plenaria acerca de las conclusiones a las que había llegado cada equipo. Y finalmente, analizaban colectivamente representaciones audiovisuales de la categoría estudiada; que en el caso del grupo focal sobre cómo se representa “lo negro”, fue un cortometraje documental acerca de los pueblos afromexicanos de la Costa Chica del estado de Oaxaca⁴.

De las cuatro sesiones de grupo focal hice un registro audiovisual, así como un registro escrito en notas de campo documentando mi proceso de observación participante como facilitador/investigador. Transcribí los diálogos en el aula y organicé los datos en tres diferentes categorías para describir cómo construían la identidad de los sujetos adscritos a las categorías de estudio: sus grupos de pertenencia, sus atributos identificadores y sus biografías (Giménez, 2009). Además, identifiqué las convergencias y divergencias en las construcciones que los estudiantes habían hecho de los sujetos “indígenas”, “españoles/güeros”, “negros” y “mestizos”.

Por otra parte, para contrastar y complementar los testimonios que emergieron de los grupos focales y mis observaciones en campo, realicé también dos series de entrevistas a profundidad antes y después de las sesiones de grupo focal; y con base en toda la información recopilada, redacté una historia de vida de cada uno de los seis estudiantes que elegí como casos de especial interés, por su compromiso con el taller y la investigación, y por su trayectoria de vida particular.

Asumiendo que reconstruir sus biografías me permitiría identificar sus “percepciones, intereses, dudas, orientaciones, hitos y circunstancias que –desde su perspectiva– han influido significativamente en ser quienes son y en actuar como lo hacen” (Bolívar y Domingo, 2006, p. 6), el propósito fue analizar de qué manera se relacionan sus

⁴ Documental realizado por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que se encuentra disponible en la siguiente dirección electrónica: <https://youtu.be/Qyglji-rGbI>

experiencias individuales con los contextos histórico-sociales concretos en los que han desarrollado y desarrollan sus trayectorias vitales; en particular analizar de qué manera han contribuido sus experiencias de vida en los ámbitos familiar y escolar, a moldear sus imaginarios de la identidad y la alteridad en el marco de la nación.

Con toda la información recabada por medio de las transcripciones de los grupos focales y las entrevistas a profundidad, volví a identificar recurrencias, divergencias y relaciones desde la perspectiva del análisis crítico del discurso (Van Dijk, 2003). Además, de modo complementario y paralelo, para contextualizar las experiencias de los estudiantes en el marco de la historia nacional, hice una reconstrucción de cómo se ha reproducido la dominación colonial de la otredad en la nación.

Entonces, con el propósito de desarrollar un proceso de doble reflexividad (Dietz, 2011), expuse a los estudiantes los hallazgos del estudio y comentaron mi interpretación de los datos en dos nuevas sesiones de grupo focal, una enfocada en discutir las conclusiones acerca de cómo construyen las categorías de estudio y otra en reflexionar en torno al proceso mismo de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, a partir de las conclusiones llevé a cabo los cambios acordados colectivamente y este artículo se fundamenta en la perspectiva que emergió del diálogo entre estudiantes-investigadores y facilitador-investigador en dichos talleres.

Y para darle forma al apartado siguiente, de toda la información generada recuperé testimonios de 9 estudiantes, extraídos de las entrevistas a profundidad (EP), de las sesiones de grupo focal (GF) y de los talleres de reflexividad (TR). Los testimonios de Claudia, estudiante de Publicidad y relaciones públicas y Antropología social; Flor, de Sociología; Héctor, de Lengua y literatura hispánica y autoadscrito como afrodescendiente; Irasema, de Fotografía; Jorge, de Ingeniería civil; Laura, de Fotografía; Olga, de Publicidad y relaciones públicas; Raquel, de Sociología y Tania, de Química farmacéutica biológica⁵.

5. La construcción de los “negros” en el marco de la nación

En relación con su pertenencia social, los estudiantes coinciden en construir a los negros como miembros de una raza. Otra y de una comunidad de esclavos. Por defecto los imaginan como miembros de una comunidad nacional extranjera (africana o estadounidense principalmente) o vinculados a ella por herencia. Al mismo tiempo, los conciben como miembros de un grupo minoritario y prácticamente invisible de la población nacional. Es decir, en la gramática de identidad/alteridad (Gingrich, 2004) dominante la identidad nacional no sólo no incluye a la identidad negra sino que naturalmente la excluye, pues según la historia oficial somos producto del mestizaje entre españoles e indígenas; lo cual sintetiza Olga al definir los límites de la identidad nacional: “somos mexicanos, no somos negros” (EP1/13032015).

Entre los atributos identificadores de los sujetos negros, coinciden en destacar en primer lugar sus rasgos fenotípicos, en particular su color de la piel: más morena de lo que la tiene cualquier persona que vive en México. Marcadores raciales que detonan procesos

⁵ Para preservar el anonimato de los estudiantes acordé con ellos asignarles nombres ficticios.

de discriminación social (Giménez, 2007) como otorgar un reconocimiento precario a la dignidad y valía del sujeto que los presenta; por lo cual, coinciden en señalar que socialmente, las características fenotípicas de los negros suelen ser percibidas como feas, e incluso, Raquel asume que son percibidas como el extremo opuesto del ideal de belleza occidental.

También coinciden en señalar que, desde una preconcepción estereotípica, la práctica de conductas moralmente reprobables y/o criminales son asumidas como atributos identificadores de los sujetos negros. Por ello, de acuerdo con Olga, si aparece un personaje negro en una película o programa de televisión, su madre lo identifica inmediatamente como el villano del relato y naturaliza el vínculo negro-criminal al decir frases como: “yo sabía que él era malo porque era negro” (EP2/09062015). Además de asumir “que si va a Nueva York y se encuentra un negro ya valió todo (...) que si entras a una colonia de negros ya así dile *bye* a tu vida, van a vender tus órganos...” (TR/28112015).

Por último, un grupo de estudiantes coincidió en destacar las características corporales de los sujetos como atributos identificadores de las identidades negras. Dos estudiantes describieron el cuerpo de la mujer negra como objeto de deseo sexual, caracterizado por tener curvas exuberantes y otros dos describieron el cuerpo del hombre negro definido por su gran musculatura y fortaleza física. Además, coincidieron en mencionar atributos identificadores culturales como la habilidad artística en la música y la danza; y un par de estudiantes recordó narrativas televisivas y cinematográficas que los representan vinculados con la práctica de rituales, hechicería y magia africana.

Por otra parte, en relación con su narrativa biográfica, coinciden en construir la historia de vida de los sujetos negros vinculada primeramente al esclavismo; lo cual puede explicar que, de acuerdo con Raquel, identificar la presencia de atributos fenotípicos - afro en los sujetos, hace que el imaginario social nos lleve directamente a relacionarlos con los esclavos que llegaron de África entre los siglos XV y XIX. Además, de forma general, coinciden en pensar la historia de vida de los sujetos “negros” marcada por enfrentar múltiples desventajas, por ejemplo, ser objeto de prácticas diversas orientadas a limitar su acceso a la justicia social, destinatarios de prácticas discriminatorias que los despojan del reconocimiento a su dignidad y/o a su identidad como mexicanos.

En ese sentido, Raquel y Flor coincidieron en señalar que socialmente, identificar a un sujeto como negro es causal para tratarlo de otra manera, para inferiorizarlo y negarle el reconocimiento a su dignidad. Mientras Claudia los describió experimentando peores condiciones de vida y menor visibilidad que los “indígenas”, e Irasema destacó que en los censos nacionales no son tomados en cuenta considerando su especificidad étnica; además, señaló que, en Oaxaca, cuando los sujetos afromexicanos dejan sus comunidades para ir a la ciudad, suelen ser confundidos por las autoridades migratorias con extranjeros centroamericanos.

Y en relación con la invisibilidad del pasado y presente afrodescendiente en México, es significativo que de todos los estudiantes que participaron en el estudio, ninguno recordó haber tenido nunca compañeros de clase afrodescendientes a lo largo de su trayectoria escolar, salvo Flor, que por vivir en Chetumal tuvo contacto con “negros” de Belice, y Raquel, en Colombia como estudiante de intercambio; además, de que ninguno de todos los participantes en el estudio, salvo David, identificó a Héctor como “negro”. También es significativo que las fuentes de información primaria a partir de las cuales

han dado forma a su imaginario de lo negro sean principalmente los libros escolares sobre la historia nacional y la producción cultural estadounidense que consumen por medio del cine, el internet y la televisión.

6. Héctor frente al racismo “anti-negro”

Héctor nació en el Puerto de Veracruz, ciudad que desde tiempos de la Conquista ha sido hogar de población afrodescendiente, y asume con orgullo ser negro; aunque a lo largo de su vida⁶ ha enfrentado múltiples desventajas justamente por su apariencia negra. Por ejemplo, de su educación primaria en Córdoba, una ciudad en la región central del estado de Veracruz, recuerda experimentar un racismo algo recalcitrante.

En su testimonio describe un proceso de discriminación social (Giménez, 2007) en el que, con base en una política de identidad colonial, unos sujetos hacen escarnio de su color de piel, tomando ese atributo de su identidad como pretexto para devaluar su dignidad. Recuerda que a sus compañeros “les calaba” que destacara académicamente y por ello se burlaban de él constantemente. Haciendo referencia a su color de piel le decían cosas como “tú no juegas y tú estás feo porque eres negro”, “tú no porque eres como un frijol” (EP1/11032015).

Y en casa, cuando compartía con sus padres el racismo que enfrentaba por negro, ellos lo invitaban a no hacer caso; al tiempo que su padre se esmeraba en ofrecerle argumentos para estar orgulloso de ser negro y le hacía ver, por ejemplo, que solían destacar positivamente como los mejores atletas. Ideas que le resultaban útiles para “ponerlas como un escudo ante el mundo que te está diciendo otras cosas; como estrategia para resistir las manifestaciones cotidianas del racismo anti-negro.

Sin embargo, no siempre lograba evitar que los comportamientos hostiles le afectaran, por lo cual, habiendo interiorizado el desprecio por su color de piel, en una ocasión deseó dejar de ser negro y en su inocencia se bañó en talco junto con su hermana. Hasta que finalmente, asumió una actitud reivindicativa de su dignidad como afrodescendiente, al estilo de Malcom X en la lucha por los derechos civiles, pensando cosas como siempre nos han sobajado y es porque nosotros somos una raza superior, que chingón, soy negro y lo mejor es ser negro. (EP1/11032015).

Siendo adulto, recuerda haber experimentado discriminación social detonada por la preconcepción estereotípica que naturaliza el vínculo negro-criminal. De modo recurrente, al entrar a una tienda y ser notada su presencia, los empleados le imponían una identidad devaluada y estigmatizada. No reconocían su honorabilidad por defecto, por el contrario, asumían que su presencia podía derivar en un robo; por lo cual, “uno de las cajas se salía y me seguía por los pasillos” (EP1/11032015).

También recuerda haberse enfadado la primera vez que leyó a José Vasconcelos, uno de los ideólogos de la mestizofilia mexicana y fundador de la Secretaría de Educación Pública. En su discurso encontró articulados los tres resortes que sostienen los procesos de discriminación social. El etnocentrismo que lo llevaba a considerar su identidad mestiza superior a la de los negros, el prejuicio inferiorizante estigmatizando y devaluando su identidad; y la intolerancia, como rechazo absoluto a su diferencia por asumir que la reproducción de los negros amenazaba el proyecto mestizófilo de identidad nacional.

⁶ Al momento de participar en el taller de documental, en el primer semestre de 2015, Héctor tenía 24 años.

Y en particular le molestó el desdén con el cual demeritaba Vasconcelos la contribución de los africanos y afrodescendientes en el desarrollo nacional; el hecho de que desdibujara su relevancia en la historia y los estigmatizara como holgazanes, aun cuando su fuerza de trabajo impulsó decididamente la prosperidad económica de las élites. En sus palabras:

Lo primero que dice 'qué chingón que vinieron los españoles porque vinieron a traernos la cultura a los otros pueblos (...) entonces, creamos esta raza de bronce chingona', y decía que los negros lo único que aportaron fue la bulla, la lujuria y la hueva'. Y yo dije 'oye, no mames cabrón ¿cuál hueva? ¿quién crees que cortaba los putos campos de azúcar? (...) ¿quién trabajo las minas en el norte? (...) y no se les menciona en la historia'. Eso sí me encabrona (...) creo que el fondo del malestar es 'no me digan que aquí no existo (...) cuando aquí yo tengo historia, no soy un producto de la nada'... (EP1/11032015)

Finalmente, recordó haberse enfrentado en innumerables ocasiones a que su identidad como mexicano fuera puesta en duda debido a sus atributos identificadores fenotípicos. En particular destacó que, al viajar por autobús foráneo de una ciudad a otra, le ha ocurrido de modo recurrente, que los agentes de migración le pidan su identificación para demostrar que es mexicano. Y que, a lo largo de su vida, ha sido común que, partiendo de asumirlo extranjero le pregunten ¿cuál es su origen? ¿De dónde viene? ¿De dónde es? Siendo lo más común que lo crean cubano y que incluso, “gente que es de Cuba también me ha dicho lo mismo (...) no pareces de acá, pareces de allá” (EP1/11032015).

7. Nombrar el racismo en el aula

Convertir el aula universitaria en un espacio de reflexión acerca de cómo construimos a los sujetos “negros” permitió revelar el profundo desconocimiento de los estudiantes en torno a las contribuciones de africanos y afrodescendientes en la construcción de la nación. Visibilizó la información escasa e imprecisa a la que han accedido a lo largo de sus trayectorias educativas. Y en ese sentido, es significativo que ni siquiera estudiantes de antropología o sociología recordaron haber participado antes en experiencias educativas en las cuales se reflexionara al respecto.

Los diálogos reflexivos facilitaron que los estudiantes centraran su atención y su capacidad de análisis en temas, situaciones y representaciones en torno a las que no habían reflexionado nunca antes, “cosas que pueden parecer como muy obvias” (Raquel/TR/28112015); y que examinaran sus propias configuraciones identitarias. Los llevaron a cuestionar estereotipos y a darse cuenta de qué manera ellos mismos, quizás sin quererlo, los reproducen; a volver evidente cómo “los reflejamos con nuestros actos y nuestras palabras” (Jorge/EP2, 18062015). Además, de contribuir a que agudizaran su sentido crítico al realizar sus prácticas cotidianas de consumo cultural y trasladaran los debates en el aula y sus reflexiones al respecto, a las conversaciones con sus amigos o familiares.

El currículum antirracista empleado contribuyó a visibilizar las gafas culturales desde las cuales miramos y nos impiden reconocer a sujetos mexicanos como afrodescendientes. Creó condiciones propicias para detonar procesos de de-construcción

⁷ En México se usa la palabra “hueva” como sinónimo de pereza.

y re-significación de las categorías negro y racismo, a partir del análisis de desigualdades en la representación simbólica de la diversidad humana. Y al respecto es significativo que los estudiantes se sorprendieran al conocer mis conclusiones del estudio en el taller de reflexividad: que su forma de construir a los sujetos negros reproduce un imaginario forjado desde sistemas de pensamiento racistas y coloniales.

También lo es su conclusión acerca de por qué les sorprendió pensar sus prácticas discursivas calificadas como racistas. Coincidieron en señalar que la categoría “racismo” no es de uso común en el discurso público mexicano porque “en México no hablamos de razas (...) hablamos de culturas, de pueblos” y la palabra “racismo” remite a “raza”, por lo cual se emplea en cambio la palabra “discriminación” (Raquel/TR/28112015). Mientras Jorge y Laura coincidieron en que antes de su participación en el taller, creían que definir una situación como racista implicaba que hubiera una agresión física y ahora reconocen formas sutiles o invisibles de racismo en la vida cotidiana.

Finalmente, como resultado de un proceso educativo antirracista, es de gran relevancia el cuestionamiento hecho por Raquel acerca de la falta de reconocimiento de que son objeto las civilizaciones africanas en las narrativas históricas creadas y difundidas desde el poder; pues su reflexión nos recuerda que imaginar México como un país sin negros no es un accidente, sino el resultado esperado de un sistema de dominación que desdeña las culturas africanas.

*...la historia siempre ha sido así, los esclavos que llegaron de África, y también donde está el recuperar que fueron antes de ser esclavos (...) creo que tampoco le reconocemos que ha dado África por el mundo (...) antes de ser esclavos, algo fueron, o sea toda una civilización, toda una serie de cosas que no conocemos, y no conocemos no porque no queramos sino porque ahí hay una forma de dominación para que no sepamos quienes son, y creo que sigue haciendo que nos remitamos a esas ideas del esclavo y de que tenemos la autoridad para tratarlos menos.
(EP2/23062015)*

8. Reflexiones finales

Visibilizar y nombrar el racismo “anti-negro” en las aulas mexicanas implica en primer lugar analizar el contenido que se le asigna socialmente a las categorías negro y racismo, destacando cómo y en qué contextos se emplean. Asumiendo que no son monolíticas y en tanto construcciones sociales, adquieren sentidos diferentes dependiendo de los espacios en los que se haga uso de ellas. Para que el proceso de enseñanza-aprendizaje concluya dotando ambas categorías de significados situados en el contexto de los estudiantes; es decir, resignificando las concepciones monolíticas construidas con base en el consumo de productos culturales de origen norteamericano.

Por ello, es pertinente revisar la historia oficial de la nación señalando las omisiones y/o tergiversaciones del rol que jugaron los africanos (secuestrados y forzados a trabajar como esclavos) y sus descendientes en el desarrollo cultural, social y económico de este territorio. Analizar de qué manera son construidos los negros en general y los afroamericanos en particular, en las narrativas que circulan los medios de comunicación. Y destacar el hecho de que el racismo no es una marca registrada del contexto estadounidense; sino que, como conjunto de ideas e imágenes que construyen la superioridad e inferioridad de sujetos diferentes, dependiendo el contexto histórico social en el que se desarrolle se manifestará de formas diversas y no sólo como violencia física contra sujetos afroamericanos.

Además, en un entorno social construido desde sistemas de pensamiento racistas y colonialistas, es altamente probable que la experiencia de vida de los sujetos afrodescendientes sea marcada por enfrentar procesos de discriminación social; por lo cual es pertinente reconocer sus testimonios como fuente para visibilizar el racismo al que se enfrentan, así como para construir un imaginario de país donde se reconozca la presencia de la población afrodescendiente. Es necesario desarrollar estrategias pedagógicas que contribuyan a construir relaciones sociales basadas en la empatía y la solidaridad, en ponerse en los zapatos del otro para reconocer la dignidad de los sujetos y sus identidades en la diversidad.

Para construir una educación democrática e inclusiva en la diversidad es imprescindible visibilizar y nombrar el racismo en el aula, así como otros sistemas de dominación como el sexismo, el clasismo o la homofobia, orientados a limitar el acceso equitativo a la justicia social. Es necesario reconocer que la ausencia de la afrodescendencia en la historia nacional no es casual, sino una construcción de casi doscientos años de edad; y como estrategia básica para visibilizar el racismo anti-negro será de gran utilidad fomentar el diálogo reflexivo de los estudiantes en torno a preguntarse, por ejemplo, ¿por qué creemos que en México no hay negros si 1,2% de la población nacional se asume afrodescendiente? ¿Por qué se emplea como insulto la palabra negro? ¿Por qué es común quejarse de tener que trabajar como negro para vivir como blanco?

Por otra parte, desde una perspectiva socio-antropológica, estudiar la implementación del currículum resulta una rica fuente de información para analizar cómo se reproduce y manifiesta el racismo en el contexto de los estudiantes; pues facilitó: 1) detonar la reflexión de los sujetos en torno a su visión del mundo y su experiencia en relación con los temas abordados; 2) analizar cómo está configurada la gramática de identidad/alteridad desde la cual construyen la identidad nacional y las identidades que le dieron origen, así como la manera en la que construyen sus identidades desde dicha gramática; y 3) estudiar de qué manera sus imaginarios de lo propio y lo ajeno han sido moldeados desde el racismo y la colonialidad.

Finalmente, es pertinente señalar que el desarrollo de este tipo de investigaciones como iniciativa de un docente no es suficiente para transformar la realidad social, pues haría falta un esfuerzo conjunto de todo el sistema universitario para estar más cerca de lograrlo. Sin embargo, no deben escatimarse esfuerzos por pequeños que sean, pues la Universidad pública debe servir para construir el bien común, y eso implica entre otras cosas, impulsar procesos de investigación y de educación inclusiva que legitimen el reconocimiento social a la dignidad humana en la diversidad.

Referencias

- Berman, G. y Paradies, Y. (2008). Racism, disadvantage and multiculturalism: Towards effective anti-racist praxis. *Ethnic and Racial Studies*, 33(2),1-19.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), art. 12.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo – CONACULTA.
- Blumer, H. (1986). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Berkeley, CA: University of California Press.

- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Ciudad de México: Tusquets.
- Díaz, E. (2011). Otro humanismo por articular. *Andamios, Revista de Investigación Social*, 8(16), 71-90.
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: Una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(1), 3-26. doi: 10.11156/aibr.060102e
- Domínguez, M. C., Medina, A. y Sánchez, C. (2011). La innovación en el aula: Referente para el diseño y desarrollo curricular. *Revista Perspectiva Educativa*, 50(1), 61-86.
- Dunbar, C. (2008). Critical race theory and indigenous methodologies. En N. Denzin, Y. Lincoln y L. T. Smith (Coords.), *Handbook of critical and indigenous methodologies* (pp. 85-99). Los Angeles, CA: Sage. doi: 10.4135/9781483385686.n5
- Freire, P. (2011). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Gillborn, D. (2006). Critical race theory and education: Racism and anti-racism in educational theory and praxis. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27(1), 11-32. doi: 10.1080/01596300500510229
- Giménez, G. (2007). Formas de discriminación en el marco de la lucha por el reconocimiento social. En O. Gall (Coord.), *Racismo, mestizaje y modernidad: visiones desde latitudes diversas* (pp. 37-61). Ciudad de México: UNAM.
- Giménez, G. (2009). *Identidades sociales*. Ciudad de México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Gimeno, J. (1998). *Currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gingrich, A. (2004). Conceptualizing identities: Anthropological alternatives to essentializing difference and moralizing about othering. En G. Bauman y A. Gingrich (Eds.), *Grammars of identity/alterity: A structural approach* (pp. 45-68). Londres: Bregan.
- González Casanova, P. (2003). *Colonialismo interno: Una redefinición. Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*. Ciudad de México: UNAM.
- Grosfoguel, R. (2011). Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales. *Tabula Rasa*, 14, 341-355.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
- Kellner, D. y Share, J. (2005). Toward critical media literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(3), 369-386. doi: 10.1080/01596300500200169
- Kellner, D. y Share, J. (2006). *Critical media literacy is not an option*. Londres: Springer.
- Kellner, D. y Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. En D. Macedo, D. y S. R. Steinberg (Eds.), *Media literacy: A reader*. Nueva York, NY: Peter Lang Publishing.
- Krieger, P. (2004). La deconstrucción de Jacques Derrida (1930-2004). *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, 84, 179-188.
- Masferrer, C. V. (2011). La enseñanza sobre los africanos y afrodescendientes en la educación primaria y secundaria de México. En UNESCO, *Afrodescendencia. Aproximaciones contemporáneas de América Latina y el Caribe* (pp. 150-157). Ciudad de México: Centro de Información de las Naciones Unidas para México, Cuba y República Dominicana-. UNESCO.

- Molina, N. (2013). Discusiones acerca de la resignificación y conceptos asociados. *Revista MEC-EDUPAZ*, 3, 1-24.
- Mouffe, C. y Laclau, E. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.
- Olmos, A. (2015). Análisis crítico de discurso y etnografía: Una propuesta metodológica para el estudio de la alteridad con poblaciones migrantes. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 32, 103-128. doi: 10.5944/empiria.32.2015.15311
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, 40, 1-12.
- Van Dijk, T. A. (2003). *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona: Gedisa.
- Velázquez, M. E. (2010). *Racismo y discriminación en Televisa*. Recuperado de <http://redaccion.nexos.com.mx/?p=1799>

Breve CV del autor

Rodrigo Zárate

Estudiante del Doctorado en Investigación Educativa de la Universidad Veracruzana y miembro de la Red de Investigación Interdisciplinaria sobre Identidades, Racismo y Xenofobia en América Latina (INTEGRA). Diplomado en Estudios Avanzados por la Universidad Autónoma de Madrid en Historia del cine. Cuenta con 10 años de experiencia como docente de apreciación y realización cinematográfica en la Universidad Veracruzana y desde 2012, es coordinador académico de la escuela de cine en línea El Foro. Cuenta también con quince años de experiencia como realizador audiovisual; y entre su trabajo destacan una trilogía de documentales cortos sobre procesos migratorios, realizada en Suecia entre 2003 y 2006, así como sus documentales de divulgación científica realizados en el Laboratorio Multimedia X-Balam de la Universidad Veracruzana. Su principal interés de investigación es la articulación de la Educación para los medios y la Educación intercultural para estudiar la reproducción del racismo y construir justicia social en la diversidad. ORCID ID: 0000-0002-3900-5250. Email: rodrigo.zarate.moedano@gmail.com

La Investigación Socio Territorial: Una Propuesta para Comprender los Procesos de Inclusión de los Migrantes en las Escuelas

Socio-territorial Research: A Proposal to Understand the Processes of Inclusion of Migrants in Schools

Natalia Salas *

Felipe Kong

Renato Gazmuri

Universidad Diego Portales

En el presente artículo, se pone el foco en la migración hacia Chile, especialmente de los niños, niñas y adolescentes que ingresan al sistema educacional chileno y el uso de la investigación socio territorial como una forma de analizar la construcción de identidades, que son dinámicas e influyen en la inclusión educativa de los mismos. Una de las metas del sistema educacional chileno dice relación con brindar un ambiente educativo de calidad, donde equitativamente todos los estudiantes puedan alcanzar su potencial académico. En ese contexto, uno de los tópicos recurrentes en el debate sobre migración y escuela es la tensión existente entre la consolidación de prejuicios y estereotipos o la capacidad de la institución escolar para modificarlos. En este artículo se identifican los aportes del enfoque socio territorial para la comprensión de la migración, así como para orientar el diseño de políticas públicas y de las estrategias de las escuelas para enfrentar los desafíos de la migración.

Descriptor: Educación de los inmigrantes, Identidad cultural, Educación integradora, Segregación racial, Sociología urbana.

In this article, the focus is on migration towards Chile, especially the children and adolescents entering the Chilean educational system and the use of socio-territorial research as a way of analyzing the construction of identities, which are dynamic and thus influence the educational inclusion of them. One of the goals of the Chilean educational system is related to providing a quality educational environment, where all students can equitably reach their academic potential. In this context, one of the recurring topics in the debate on immigration and school is the tension between the consolidation of prejudices and stereotypes or the capacity of the school to modify them. This paper highlights the importance of socio-territorial studies to understand immigration, and how these progressively influence spatial groups (school community and migrants) and representations / prejudices associated to them.

Keywords: Migrant education, Cultural identity, Inclusive education, Racial segregation, Urban sociology.

Esta publicación utiliza información y se enmarca dentro de un proyecto financiado por el Ministerio de Educación de Chile, el cual contó con el financiamiento del Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE N° F911424, año 2014).

*Contacto: natalia.salas@mail.udp.cl

Recibido: 14/12/2016

1ª Evaluación: 20/01/2017

Aceptado: 22/03/2017

ISSN: 0718-7378

www.rinace.net/rlei/

1. Enmarcando el problema: El fenómeno migratorio en Chile

La migración se define y/o conceptualiza como el desplazamiento de personas o grupos de personas. La Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2006) se refiere al mismo como el “movimiento de población hacia el territorio de otro Estado, o dentro del mismo, que abarca todo movimiento de personas sea cual fuere su tamaño, su composición o sus causas; incluye migración de refugiados, personas desplazadas, personas desarraigadas, migrantes económicos” (p. 38). Por lo general, las migraciones están asociadas a desplazamientos motivados por la satisfacción de necesidades que favorezcan las condiciones de vida (OIM, 2007), situación que se observa en Chile.

En el presente artículo, se pone el foco en la migración hacia Chile, es decir, en el “proceso por el cual personas no nacionales ingresan a un país con el fin de establecerse en él” (OIM, 2006, p. 32). Este proceso está caracterizado por ser voluntario, por la búsqueda de una mejor calidad de vida; y en donde la decisión de migrar es tomada libremente, sin la intervención de factores externos que lo fueren a hacerlo (como lo es el caso de la trata humana o la migración por conflictos armados).

Por tanto, la migración es entendida como un proceso de construcción social, que al ser dinámico, moviliza y que se relaciona estrechamente con la realidad subjetiva de la persona que migra (Schwartz et al., 2013; Veredas, 1999). En este sentido, el migrante construye una identidad en torno a su proceso de migrar, no solo desde las condiciones socio-económicas previas, sino también, desde una mirada de nueva territorialidad.

De este modo, en el ámbito de los estudios migratorios no solo se considera relevante la construcción identitaria del sujeto como tal, sino también de los miembros de su familia, particularmente aquellos que nacen en el nuevo contexto cultural-territorial, como los hijos, quienes de alguna manera deben decidir "de dónde son" (Schwartz et al., 2013; Berry y Vedder, 2016). Al respecto, Portes (1997) releva las dificultades que enfrentan los hijos al crecer en una familia de migrantes, debido a que éstos buscan equilibrar la orientación de sus padres extranjeros con las demandas de “asimilación” de la sociedad y el territorio que lo recibe.

Estudios realizados a nivel local/nacional respecto a migrantes latinoamericanos (especialmente la comunidad peruana), dan indicio de que éstos son visualizados a partir estereotipos (asociados a raza, pobreza, delincuencia, entre otros) que operan como fuente de discriminación (Arias, Moreno y Nuñez, 2010; Tijoux, 2013). De este modo, ser hijo(a) de migrante se considera diferente a lo local, lo cual conduce a estigmas al ser identificado como un “otro/migrante” diferente a “nosotros/nacionales” aun cuando se trate de niños(as) que nunca han migrado espacialmente o que no son extranjeros en términos legales (Goffman, 2001; Olmos, 2012; Tijoux, 2013).

Las migraciones hoy se insertan en procesos más amplios, de carácter planetario, de movilidad y globalización, que no solo implican una traslación física de quien la experimenta, sino que también, incorpora complejos factores económicos, políticos, culturales y sociales que la promueven (Castells, 2001; Mähönen y Jasinskaja-Lahti, 2016).

En este escenario, y a partir de la década de los 90 se ha generado un incremento en el flujo de migración intra-regional en América Latina, siendo Chile uno de los polos más atractivos para los migrantes sudamericanos (González, 2009; Sirlopú et al., 2015) y recientemente (CASEN, 2013) se diversifica su procedencia a países del Caribe (por ejemplo, Haití y República Dominicana). En efecto, entre 1992 y 2002 (INE, 2003) la migración de latinoamericanos a Chile creció en un 75%, porcentaje más alto durante los últimos 50 años (Ministerio del Interior, 2004). Actualmente este grupo de migrantes representa aproximadamente el 2,3% del total de población (INE, 2015). A pesar de que dicho porcentaje parezca bajo (en comparación con migrantes de países desarrollados, donde alcanza un 11,3%) demuestra un crecimiento de un punto porcentual desde el Censo 2002 (OBIMID, 2016). Este movimiento migratorio, está motivado principalmente por la estabilidad económica y política del país (OECD, 2012; OBIMID, 2016), siendo la Región Metropolitana quien concentra mayor porcentaje, con un 61,5% de la población migrante nacional, según estadísticas del INE (2015); en término de visas temporales (migración reciente) el OBIMID (2016) destaca que para el año 2015 hubo un crecimiento porcentual del 21% en relación con el 2014.

Tal crecimiento de población migrante presenta concentración en ciertos establecimientos educativos, especialmente en la red pública (51%, de acuerdo a la CASEN en 2006) (Pavez, 2012). Sin ninguna duda, el contexto educativo no queda ajeno a la realidad de la migración, una de las áreas de la política de inclusión promovida desde el MINEDUC incluye específicamente el trabajo con la población migrante, lo que se refleja en instancias conjuntas entre el Ministerio de Educación y el Departamento de Extranjería, que tienen por objeto facilitar y promover la incorporación de todos los hijos de migrantes que residen en Chile a los diversos establecimientos de educación general básica y media, independiente de la condición migratoria de sus padres (MINEDUC, 2005). Según estos datos, se observa que para el año 2005 habían 0.3% estudiantes migrantes y para el año 2012 ya había un aumento hacia un 1%; estando presentes en los diferentes niveles (35% del total de establecimientos del país); así como en los diferentes tipos de dependencia (para el 2016 60% de los/as estudiantes migrantes se encuentran en el sector municipal, 34% en el sector particular subvencionado y 6% en establecimientos particulares pagados).

Respecto del marco legislativo nacional, y a pesar de que la Ley de Extranjería (creada en 1975 y vigente a la fecha) limita y posee una mirada sumamente restrictiva de la migración, se han desarrollado una serie de decretos y leyes que aseguran el acceso y derecho a educación a todos(as) los/las estudiantes de edad a la educación básica y media., incluso para aquellos que se encuentran en situación irregular (tal es el caso de la circular 1179, el decreto 597 y el ordinario N° 07/1008). A su vez, desde el año 2005, y por medio de la ratificación de la Convención Internacional sobre la protección de derechos de todos los trabajadores migratorios y sus familiares, se plantea la necesidad de incorporar al sistema educacional a los niños, niñas y adolescentes migrantes, independientes de su condición migratoria o la de sus padres. Sin embargo, esto implica que las políticas educativas en Chile se limitan a asegurar el acceso de los niños/as y adolescentes inmigrantes a las escuelas, pero no necesariamente de asegurar un proceso de inclusión. Si bien es posible identificar algunas experiencias de carácter local y otras que se han realizado por las propias escuelas donde se hace una buena inclusión de la diversidad cultural, estas se establecen de manera general, sin ser sistematizadas. Recién en el año 2015 (Instructivo 005) y en el 2016 (actualización del Ordinario No.07/1008),

se plantean nuevos lineamientos para gestionar la política nacional migratoria, incluyendo aspectos sobre la inclusión del escolar migrante (como el programa Escuela somos todos, Visa Migrante o más recientemente el identificador único para escolares migrantes).

2. La investigación sobre migración y su efecto en el sistema escolar

Los estudios sobre la situación de los migrantes se han focalizado principalmente en temáticas tales como el género, las condiciones de trabajo y la niñez, y muestran evidencia de alta discriminación por parte de la sociedad chilena (Pavez 2012; Sirlopú et al., 2015; Stefoni et al., 2010; Tijoux, 2013, 2014); así como, la experiencia de los/as migrantes en el sistema educativo chileno, especialmente desde la mirada de la educación intercultural y las estrategias de participación (Berrios-Valenzuela y Palou-Julian 2014; Donoso, Mardones y Contreras, 2009). Al respecto, Alegre, Benito y González (2006), desde una perspectiva más cercana al mundo escolar, sostienen la necesidad de analizar las experiencias sociales de los sujetos inmigrantes a partir de los posicionamientos culturales, identificando múltiples factores y dinámicas en juego que explican dichos procesos de incorporación. Concluyen, a continuación, que el espacio escolar es un terreno privilegiado para observar los mapas culturales y relacionales que se producen entre migrantes.

Pese a esto, cabe indicar que existe poca evidencia sobre las características, perfiles y forma en la cual viven sus procesos de escolarizaciones el conjunto de los niños, niñas y adolescentes migrantes. Entender los procesos migratorios donde niños, niñas y adolescentes se ven involucrados, resulta ser un tema complejo de abordar, tanto en términos de adaptación como de inclusión (Stefoni, 2011).

Los estudios realizados en Chile, respecto de la migración y la escuela, presentan dos miradas de indagación. La primera mirada pone foco en las políticas públicas entorno al fenómeno migrante, desde el enfoque de los derechos humanos. En estos estudios se observa que persisten dificultades para la integración del alumnado intercultural-migrante, principalmente por la falta de recursos y formación en la educación chilena; así como la ausencia de lineamientos que clarifiquen cómo aproximarse al fenómeno, consecuencia de una ley migratoria deficitaria (Berrios-Valenzuela y Palou-Julian, 2014; Donoso, Mardones y Contreras, 2009; OIM, 2007; Stefoni et al., 2010; Tijoux, 2013).

La segunda mirada se refiere a la perspectiva que poseen los mismos actores: escolares migrantes, sus profesores y sus familias. Estos estudios abordan, mayoritariamente, la percepción desde los conceptos de identidad y discriminación especialmente cuando la migración se presenta en la infancia (Mardones, 2010; Pavez, 2012). Los resultados de dichas investigaciones muestran procesos de cambio que las escuelas realizan para crear prácticas inclusivas adaptando sus propios proyectos de integración, como por ejemplo en la realización de actividades extra-curriculares de tipo recreativas, o *folklorizantes* (Moreno y Oyarzún, 2013; Navas y Sánchez, 2010; Poblete Acuña y Zegers Quiroga 2014).

3. Prejuicio y educación

En concordancia con los estudios revisados, se han encontrado patrones de discriminación y prejuicio hacia aquellos estudiantes migrantes (Berrios-Valenzuela y Palou-Julian, 2014; Stefoni, Acosta, Gaymer y Casas-Cordero, 2008; Sirlopú et al., 2015). Entenderemos al prejuicio como una actitud (normalmente negativa) hacia los miembros de algún grupo, basada solo en la pertenencia a un grupo social (Baron y Byrne, 2005; Stangor, 2009). Esta actitud incluye tanto evaluaciones negativas acerca del grupo social, como también sentimientos y emociones negativas hacia ellos (Bodenhausen, Kramer y Susser, 1994). A su vez, los prejuicios también pueden incluir creencias y expectativas sobre los miembros de estos grupos, concretamente estereotipos, que sugieren que todos los miembros de estos grupos poseen ciertas características y actúan de una forma determinada (McGarty, Lala y Douglas, 2011).

Un extenso cuerpo de investigaciones ha mostrado que los prejuicios pueden tener un impacto negativo en los sujetos a quienes se dirigen (Degner y Wentura, 2010; Dovidio, 2001; Lowery, Hardin y Sinclair, 2001; Tropp, 2003) a partir de sus componentes (actitudes y conductas); especialmente cuando emergen dentro del aula (Aronson, Quinn y Spencer, 1998; Rodríguez y Retortillo, 2006). Estas expectativas y prejuicios, se van consolidando con la experiencia y poca reflexión pedagógica, provocando formas inadecuadas de actuar frente a la diferencia. Respecto de la actuación frente a temas de inmigración, Navas, Holgado y Sánchez (2009), sugieren que la valoración de la educación intercultural que posea el educador, influye en el trato e interacción del mismo para con sus estudiantes migrantes. A su vez, ésta valoración puede predecir la atribución de estereotipos académicos.

Por otra parte, autores como Hitti, Lynn Mulvey y Killen (2011), a partir de las opiniones y percepción de escolares sobre exclusión en diferentes contextos sociales, identifican a la etnia y la cultura como variables relevantes de considerar como factores que contribuyen a legitimar o rechazar a los miembros de los grupos externos. Dado lo anterior, este artículo busca enlazar la dimensión cultural desde la mirada de los procesos de cognición social y territorial asociados. Esto resulta particularmente preocupante, dado que muestra construcción de discriminación desde etapas escolares; así como identifica que el hecho de poseer una alta valoración por las características del grupo de origen, en contraposición con grupos culturalmente externos, como es el caso de los escolares migrantes conlleva a formas implícitas de prejuicio (Salas et al., 2016); así como, a que existan atribuciones de estereotipos negativos hacia los pares de distinta nacionalidad, ya sea por ser originarios de un país diferente o porque sus progenitores sean migrantes (Enesco et al., 2011; Hitti, Lynn Mulvey y Killen, 2011; Solbes et al., 2011; Tijoux, 2014).

Uno de los tópicos recurrentes en el debate sobre inmigración y escuela es la tensión existente entre la consolidación de prejuicios y estereotipos o la capacidad de la institución escolar para modificarlos. Cárdenas y colaboradores (2011) detectó en una muestra de estudiantes de enseñanza media que los prejuicios abiertamente hostiles habían derivado en otros más sutiles o encubiertos, pero no desaparecidos, corroborando la hipótesis de Pettigrew y Meertens (1995) a este respecto, de que existe dificultad en reconocerse a sí mismos como racistas o xenófobos. Para el caso español, Thayer (2008) detectó que la estigmatización al interior de los espacios escolares es menor si la cantidad de inmigrantes es mayor, esto fue corroborado en Chile por Salas y sus

colaboradores (2016). El estudio registró los prejuicios implícitos y explícitos de escolares de cuarto año básico, respecto de sus pares migrantes. Los resultados muestran que existen prejuicios ya desde la edad escolar, y que éstos aumentan o disminuyen a partir de las posibilidades de contrastar las representaciones que se poseen respecto del migrante con aquellas vivenciadas directamente. Específicamente, el estudio concluyó que en aquellas escuelas donde el porcentaje de escolares migrantes era alto (superior al 40%) el prejuicio disminuía; mientras que en aquellas escuelas donde existían pocas probabilidades de interactuar con un par migrante, y donde había un bajo porcentaje de escolares migrante (menos del 10%), dichos prejuicios aumentaban. Este prejuicio sutil también se detectó en estudiantes de pedagogía en Chile, con menor intensidad en mujeres y personas con interacciones previas con inmigrantes (Navas y Sánchez, 2010; Tijoux, 2013).

En suma, el proceso de inclusión de la población migrante se ha enfrentado a desafíos y dificultades en distintas partes del mundo. Las políticas públicas y sociales, así como las estrategias escolares diferenciales, han generado distintos procesos de incorporación de estos colectivos a las comunidades de recepción. Los modos en que estos procesos se han desarrollado en Chile, no han permitido que exista aún evidencia sólida que oriente adecuadamente las políticas públicas.

A continuación se revisa la relación entre las propuestas de interculturalidad, lo que el modelo de inclusión educativa propone y lo que se observa en el contexto educacional, especialmente desde lo curricular, acerca de la condición intercultural migrante.

4. Interculturalidad, inclusión y educación

Dados los antecedentes de prácticas de exclusión revisados anteriormente, emerge en el año 2005, una primera aproximación al trabajo con estudiantes de diversidad cultural, especialmente de niños/as migrantes

.... visibilizando y valorando las diferencias individuales, contemplando respuestas educativas de calidad para todos los alumnos, facilitando la atención de la diversidad social y cultural, con el fin de reducir o minimizar las dificultades de aprendizaje que tienen su origen en una enseñanza que no considera las diferencias individuales. (MINEDUC, 2005, p. 36)

Surge entonces un ímpetu hacia un enfoque de la Educación Inclusiva, la que pone el foco

(...) en la consideración de las diferencias de los estudiantes en los procesos educativos, en cuanto a raza, género, clase social, capacidades, lengua materna, pertenencia a un grupo cultural, u orientación sexual, todas ellas directamente ligadas a la idea de justicia social. (Murillo, 2010, p. 30)

Tal como plantean Booth y Ainscow (2012), la transformación de la institución escolar parte por crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas, es decir, asumir un desafío que permita levantar barreras para el aprendizaje, acceso y participación que se generan en los sistemas educativos. Esto es respaldado por UNESCO (1994), para quienes las escuelas con orientación inclusiva se convierten en el medio y espacio por naturaleza para modificar actitudes discriminatorias, gestar comunidades de acogida, construir una sociedad más inclusiva y lograr efectivamente una educación para todos.

La meta de la educación inclusiva, es por lo tanto eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad (Blanco, 2006). Tal como lo plantea Theoharis (2007), aquí está implícito el derecho a la educación ligado a los valores de justicia y democracia, interpelando a la escuela para ser una institución más justa y equitativa. En este sentido, es importante que los docentes tienen “en sus manos [...] la clave del aprendizaje intercultural” (Zafra, 2011, p. 1).

Por tanto, el aumento de la inclusión implica reducir la exclusión, a partir de un proceso continuo y sistemático donde el aprendizaje y la participación de todos/as, se transforma en un horizonte a alcanzar (Booth y Ainscow, 2012; Echeita et al., 2009). Un contexto inclusivo puede ser descrito como aquel que está en movimiento y busca abordar la tendencia a la exclusión que tiene. En el sistema educativo, hay muchas presiones que favorecen la exclusión, son persistentes y pueden adoptar nuevas formas y expresiones culturalmente situadas (Ainscow, Booth y Dyson, 2006). La inclusión emerge tan pronto el establecimiento educativo reconoce los factores de exclusión que posee y establece un plan de mejora de la participación (Donoso, Mardones y Contreras, 2009). La implementación de políticas inclusivas parte de ese reconocimiento, a través de herramientas analíticas y descriptivas, que permitan caracterizar los establecimientos, respecto de las características culturales que poseen, y dentro de estas aquellas referidas a lo socio territorial y a las adaptaciones curriculares ante el desafío intercultural-migrante

Como se ha planteado, una de las metas del sistema educacional chileno dice relación con brindar un ambiente educativo de calidad, donde equitativamente todos los estudiantes puedan alcanzar su potencial académico (Guerrero, Provoste y Valdés, 2006). Autores como del Río y Balladares (2010) proponen que un posible origen de los estereotipos antes mencionadas reside en las interacciones que ocurren en los contextos educativos y en las actitudes de los individuos involucrados en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

En un estudio realizado por Steinmayr y Spinath (2008), se encontró que si los profesores sostienen la creencia de que los logros académicos de sus estudiantes están determinados por factores más allá de su control (por ejemplo la cultura de la cual proviene), mostrarán una baja motivación para utilizar estrategias que mejoren el logro de estos estudiantes; así como sostendrán percepciones prejuiciosas de sus estudiantes (Ortiz, 2008). Esto fue corroborado por autores como León, Mira y Gómez (2007), a través de una evaluación de las opiniones sobre la inmigración y la multiculturalidad en la escuela realizada a alumnos del magisterio en España.

Para hacer frente a dichos prejuicios, algunos autores señalan la mirada intercultural, como una que apoyaría la eliminación de dichas manifestaciones (Shmelkes, 2004; Veredas, 1999). La interculturalidad hace referencia a un concepto dinámico que aborda analíticamente las relaciones, negociaciones e intercambios entre grupos culturales que conviven en un mismo espacio (Aguado y Ariosa, 1991; UNESCO, 2005; Walsh, 2005). Este concepto ha sido definido como "la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo" (UNESCO, 2005, p. 8). Es relevante considerar que tanto los prejuicios como las actitudes tienen impacto en el tipo y calidad de la interacción cultural y en la forma que la inclusión educativa proponga (Avramidis y Norwich, 2002). La interculturalidad implica la creación y asunción de actitudes entre todos los miembros de la comunidad educativa que favorezcan la convivencia entre

personas de diferentes etnias, culturas y razas. La escuela se convierte en un espacio privilegiado para potenciar la convivencia entre los pueblos, e inculcar el valor positivo de la diversidad, siendo la respuesta a la misma uno de sus retos fundamentales en el siglo XXI (Soriano Ayala, 2004).

Asimismo, la literatura muestra que las percepciones y actitudes que en el sistema escolar se sostienen sobre algunos grupos sociales (nivel socioeconómico, género, etnia, etc.), tienen un efecto directo sobre las conductas que despliegan al aprender y su logro académico posterior (Navas, Holgado y Sánchez, 2009; Omar et al., 2010).

Al respecto, es importante denotar que en Chile, durante años, la interculturalidad estuvo confinada a lo bilingüe, con programas específicos y referencias en el currículo a propósito de la realidad étnica en su territorio. En este aspecto, existe un avance relevante al reconocerse a nivel de currículo que lo intercultural va más allá de la etnia local, sin embargo, aún no se evidencian sugerencias metodológicas y didácticas que se hagan cargo de lo que se enuncia respecto de la interculturalidad. Se podría decir que existe un rezago respecto de las políticas públicas, asociadas a la inmigración, en los diferentes niveles del Estado (Stefoni, 2011).

Estudios que evalúan la aplicación de la educación intercultural en Chile (UNESCO, 2005) coinciden en señalar las deficiencias que se observan en la implementación de esta política, donde uno de los aspectos identificados como más problemáticos son las bajas expectativas de los docentes respecto de los/as niños/as migrantes. Estos niños son identificados como “grupos en desventaja o vulnerables”, para los cuales los docentes plantean estrategias compensatorias de calidad inferior o de exigencias mínimas respecto de los objetivos de aprendizaje comunes. Esto es, las adecuaciones curriculares que se realizan frente al escolar migrante cobran gran relevancia por tanto dicen respecto de la mirada que el docente posee sobre las posibilidades y oportunidades de ese tipo de escolar. Este enfoque estaría guiado por percepciones y estereotipos sociales sobre estos grupos minoritarios (Brown, 2011; Tsaparli-Kitsara y Kaseris, 2006). Así, recabar evidencia sobre la aplicación curricular ante el fenómeno migrante es clave en la búsqueda de acciones que integren y generen espacios inclusivos de acción pedagógica (Enesco et al., 2011; MINEDUC, 2010).

Desde la teoría, el currículum escolar corresponde a la selección cultural, que se transmite a través del sistema escolar (Gvirtz y Palamidessi, 2005). En ese marco, este tiene una doble dimensión, práctica y simbólica. Práctica porque prescribe el contenido de la enseñanza y regula el ejercicio de la docencia, y simbólica, en tanto transmite unas nociones sobre el conocimiento, la cultura y la sociedad (Goodson, 2000). De cierta manera, media entre la conciencia del individuo y la sociedad, y es a través de él que los estudiantes adquieren “una conciencia y una percepciones particulares” sobre las sociedad en la que viven, habitan y se relacionan; y sobre las posibles posiciones que les tocará ocupar dentro de ella (Apple, 1986, p. 50). En este sentido el currículum enmarca una experiencia en que los estudiantes “aprenden y ponen en relación un conjunto de saberes, valores, normas, reglas, concepciones, pensamientos y conocimientos que orientan su actuar” (Quintriqueo, 2010, p. 85).

Desde la perspectiva curricular, las respuestas al desafío de la interculturalidad migrante se manifiestan en esta doble dimensión. Por un parte, en su dimensión práctica, en posibles adaptaciones que permitan que los estudiantes migrantes concilien su experiencia escolar de origen con las prescripciones curriculares que regulan la

enseñanza y el aprendizaje del sistema educativo de destino; y en su dimensión simbólica, en la transmisión de una concepción dinámica y compleja del concepto de cultura, comprometida con la apreciación de la multiculturalidad como expresión de riqueza social, que aspire a socializar los valores de igualdad, reciprocidad, cooperación e integración (Lluch, 1999), así como a incorporar contenidos relativos a las culturas de origen (Quintriqueo, 2010) y el contexto territorial del cual provienen.

Por lo tanto, es importante recolectar evidencia que demuestre la diversidad de situaciones en la que se encuentran los/as estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno. De este modo la investigación en temas de inmigración y educación pueden contribuir a: identificar formas de relación entre el espacio/territorio y su influencia en cómo se desarrollan las medidas inclusivas interculturales; cambiar la percepción que la sociedad tiene frente a los/as migrantes; evidenciar la compleja situación de políticas educativas con las que cuenta el país frente a los temas de migración; así como de las medidas que escuelas con alta población migrante utilizan para “apoyar académicamente a alumnos/as no familiarizados/as con el contexto chileno” (OECD, 2012, p. 179). Contexto que es cultural, pero a su vez socio-territorial.

5. Entender la indagación socio-territorial

En la búsqueda de nuevos acercamientos en la comprensión del fenómeno educacional-migratorio la investigación socio-territorial surge cuando, de manera descriptiva, un espacio se organiza bajo el impulso de sus protagonistas para responder a las necesidades de formación de sus habitantes. Según Lindón (2002) se define una construcción social del territorio realizada por los habitantes locales con las concepciones del mundo, ideas, imágenes que tenían del lugar cuando llegaron, pero que también siguen configurando y organización en la interacción con otros. Este enfoque del territorio, proveniente de la geografía contemporánea, se ha incorporado por su carácter sistémico y multifactorial al enfoque sociológico sobre la socialización, que habla de territorios prescritos (territorios institucionales), territorios vividos (territorios de acción) y territorios soñados (territorios simbólicos); e inclusive territorios interiorizados, relativos al inconsciente colectivo Champollion (2011). Este colectivo está relacionado con la apropiación y vinculación que el sujeto hace del espacio que habita, transitando desde lo funcional de dicho espacio (trabajo, estudio en el mismo) y la carga emotiva asociada a las vivencias en ese espacio (construcción de significados o el sentido que le da el sujeto al espacio). Es decir, el territorio aporta en la conformación de la identidad (Quezada Ortega, 2007), especialmente desde una perspectiva inclusiva que parte por la construcción de conocimiento colectivo, de las vivencias y aportes interculturales en un territorio dado.

Es importante considerar que la toma de conciencia de la interdependencia de los espacios y componentes sociales, permiten captar los pequeños detalles como plantea Selby (1996), lo local está en lo global y lo global en lo local. Se reconoce esta globalidad del mundo, con el objeto de poner en tela de juicio los dogmas existentes sobre dicotomías, distinciones y compartimientos que se suelen utilizar para referirse a los territorios. En este sentido, sobresalen tres ejes fundamentales desde donde estudiar la dimensión socio-territorial: las prácticas sociales, los mecanismos de participación y consumo cultural; y finalmente, ligado a lo anterior, la identidad (Bruner, 2005; Gimenez, 1999; Güell, 2009).

Esta distinción del territorio y su análisis representa una perspectiva desde el pensamiento sistemático complejo, basándose en el principio de la holografía, que afirma que no sólo las partes están en el todo, sino que el todo también está en las partes, rechazando toda forma de simplificación. Según lo expresa Morin (1994), un territorio no sólo es una constitución de unidades a partir de la biodiversidad, sino una constitución de diversidad interna a partir de las unidades. Esto se comprende en situaciones donde el barrio configura un espacio de interacción de elementos de menor escala (colegio, junta vecinal, plaza, mercados).

El reconocimiento de la dimensión espacial en el marco del modelo de inclusión, permite entender cómo el análisis socio-territorial tributa información y antecedentes necesarios para valorar y poner en relieve fenómenos tan complejos y discutidos como la migración. Lo anterior se entiende como una característica a favor de la comprensión socio-territorial coherente con el nuevo escenario mundial, donde las escalas y las distancias se conjugan aleatoriamente y forman sistemas complejos desde lo social, económico y ambiental. Para Santos (1993), esta dimensión representa la introducción en el sistema-mundo de todos los lugares y todos los individuos, aunque en diversos grados.

Cuando hablamos de territorio lo podemos definir como la conjunción entre el espacio y la vida. Tello (2005) plantea que la implicación de ambos conceptos constituye un elemento de análisis social, donde también reconoce que el espacio no es inerte ni estático, en tanto lo constituyen nuestras relaciones saberes, modos de vida, etc. De esta manera el ejercicio investigativo de analizar un territorio determinado, supone enfrentarse a múltiples relaciones que en el pasado no existían o bien se vuelven a resignificar de acuerdo a los nuevos actores y sus respectivas historias de vida que lo conforman. Para Perec (2004, p. 25) “los espacios se han multiplicado, fragmentado y diversificado. Los hay de todos los tamaños y escalas, para todos los usos y todas las funciones. Vivir es pasar de un espacio a otro (...)”.

En este sentido el análisis socio territorial es definido por Rossi (1995) como el estudio del conjunto de áreas donde confluyen biografías de vida que necesitan ser indagadas; para los efectos de este escrito, serán consideradas como áreas definidas por su localización geográfica y magnitud sobre el terreno que ocupa, descritas por el tipo de adaptación al crecimiento históricos de las ciudades, comunas o barrios, determinando así su carácter único. Dichas áreas son homogéneas físicas y socialmente, entendiendo la homogeneidad como la estabilidad de los modos de vida en construcciones (migrantes). Una última característica de las áreas está relacionada a la masa y densidad que contienen, o en otras palabras, a la ocupación vertical y horizontal de las construcciones que configuran el territorio. Lo anterior aplica también a los diversos centros educativos y barrios que configuran dichas áreas. En definitiva supone que mientras mudamos formas y estilos de vida, también se generan modificaciones del espacio, no exclusivamente en el modo de uso, sino también en la manera de vivirlo y lo más importante de valorarlo. Por tanto, el análisis del espacio es considerado vital en el contexto territorial, siendo cada vez una fuente de entendimiento de la dominación y sometimiento social y cultural.

La conceptualización de lo socio-territorial ha sido concebida desde la antropología, e inicialmente empleada para comprender las diferentes dinámicas y culturas en una determinada área geográfica. Desde esta perspectiva, el territorio puede ser visto como un contenedor de cultura (Mascareño, 2011). De un modo similar, Castells (1980) se

refiere a la producción de formas espaciales como el conjunto de procesos que determinan la articulación concreta de elementos materiales sobre un espacio dado, como la organización, las funciones y las actividades que en estos se desarrollen. Dichas definiciones se relacionan en la medida que ven al territorio como anterior a lo social. En este sentido, lo social se crea a partir de las características materiales del territorio, incluyendo la estructura simbólica de los individuos y en sus formas de representar la realidad. Ahora, bien desde la perspectiva de la indagación socio-territorial esta puede abordarse desde una perspectiva donde se acentúan las posibilidades y oportunidades creativas de los actores en constitución, construcción y configuración, son aquellos individuos quienes confieren y reclaman un espacio de análisis y estudio.

Si hablamos de fenómenos socio-territoriales es necesario tener en cuenta dos elementos que son vitales para comprender adecuadamente el concepto y su utilidad. En primer lugar es debido señalar que lo socio territorial puede ser visto como una consecuencia de las distintas dinámicas sociales (como lo es la migración en el sistema escolar) y sus antecedentes. Es decir, el territorio es el resultado y el elemento esencial de la cultura, desde donde se originan y desarrollan determinados tipos de prácticas sociales, clasificables y distinguibles de otros contextos, siendo la migración una de ellas. Por lo anterior hablar de territorio es hablar de cultura socializada, “es todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral y el derecho, las costumbres y cualquier otro hábito y capacidad adquirida individual y colectivamente por los seres humanos (Taylor, 1958, citado en Kottak, 2002, p. 18). Este proceso de aprendizaje y adaptación cultural depende los símbolos utilizados al interior de una comunidad, son los que crean la cultura y distinguen el territorio y las sociedades que los conforman (Ciccolella, 1999). Por ello que el fenómeno socio-territorial involucra no solo una dimensión geográfica, ni tampoco demográfica, sino hace referencia a un sinnúmero de variables relacionadas a vínculos sociales y a lazos subjetivos que se forman en él. Es, por tanto, un conjunto de relaciones que ocurren en un lugar y espacio (hogar, escuela y barrio) determinado.

La localización y el concepto de espacio social se analizan desde un punto de vista territorial, considerando las prácticas que se dan en su interior siendo ignoradas o tomadas como supuestas. Las prácticas sociales, según De Certeu (2000), pueden tomar dos formas de expresión: las estratégicas y las tácticas. La primera tiene que ver con el conocimiento de un lugar, donde un sujeto decide racionalmente su emplazamiento. En la otra el sujeto carece del concepto de lugar para decidir, ya que “debe actuar con el terreno que le impone y organiza la ley de una fuerza extraña” (De Certeau, 2000, p. 43), por lo que estas se suponen entender como prácticas calculadas, sorpresivas y creativas que se adaptan a las estrategias. Lo anterior releva la importancia de los estudios socio territoriales para comprender la migración, y cómo estos progresivamente, aunque menos intenso que el análisis social, influyen sobre los colectivos espaciales (comunidad escolar y migrantes). Por ejemplo, esto se observa particularmente en el rendimiento académico asociado a la selección de establecimientos educacionales y a las trayectorias de aprendizajes (Coll, 2009), o bien a las experiencias que un determinado contexto genera y transforma en experiencias subjetivas de alto impacto emocional, las cuales, a su vez, plantean una fuerte incidencia en el modo como las personas se comprenden y reconocen a sí mismas.

Por otra parte, la concentración espacial de los migrantes y su respectiva ubicación en centros escolares tiene un carácter multifactorial, donde el precio de la vivienda, los

mercados laborales locales, o las redes sociales en las que los individuos se insertan (muchas de las que funcionan a partir del principio de la solidaridad étnica) explican por qué nativos y migrantes presentan niveles relativamente altos de segregación espacial en las sociedades de inmigración de nuestro entorno. Esta exclusión se replica, en contextos educativos, donde la escuela juega un rol fundamental en la explicación de fenómenos socio-territoriales y viceversa. En este sentido la inmigración supone ciertos dogmas asociados a las clases sociales los cuales, según Bordieu (1999), radican que las personas no sean capaces de ver que todo esto es posible de cambiar, es decir, la relación entre lugar de residencia-escuela y la posición en el campo social, se transforma en un fenómeno de reificación, donde las personas comienzan a creer que su lugar de residencia-escuela es el que merecen o les corresponde vivir, lo que determina y afecta el imaginario que se puede establecer del espacio, como del otro que convive alrededor y dentro de él. Infante y colaboradores (2013) sugieren que la escuela en la actualidad emerge como un espacio territorializado donde se conjugan áreas de identidad común y dinámicas de apropiación del territorio construidas en prácticas que permiten un uso propio, singular y cotidiano del espacio habitado.

6. La migración como fenómeno socio-territorial

Aportes de este enfoque a los procesos de adaptación e inclusión de los migrantes en las escuelas desde una perspectiva intercultural.

Dado lo esbozado en los acápites anteriores, y pensando en la proyección de la indagación intercultural migrante dentro del escenario educativo, se podrían esbozar tres razones del porqué es relevante la sinergia entre lo socio-territorial y la educación inclusiva. En primer lugar, lo socio-territorial se enmarca en una mirada sistémica y multifactorial, que incorpora no solamente lo geográfico, sino las dinámicas que subyacen la habitación de un espacio. En segundo lugar, la perspectiva de territorio que en este artículo se propone considera la subjetividad de los actores, en términos de la apropiación y vinculación de los mismos con el espacio en el que se desarrollan. Dicha perspectiva de vinculación ancla aspectos primordiales de la educación inclusiva tales como la construcción conjunta, la conformación de identidad y la gestación de empatía hacia el otro. Y, en tercer lugar, relaciona a la escuela con su contexto territorial; demarcando elementos de su historia, y de la re-creación que la misma realiza como un espacio de aprendizaje nutrido de las posibilidades que la diversidad cultural provoca.

Por tanto, mirando la relación entre el potencial que se genera desde la unión de la inclusión educativa considerando la territorialidad donde ésta se da, es posible levantar estudios que contribuyan a la política pública a través de la evidencia para constatar lo que sucede actualmente en el caso de la migración y la educación en el país. Este tipo de estudios permitirían entender cómo las escuelas están respondiendo a la nueva realidad migratoria y territorial, para sobre ello construir políticas de apoyo que permitan avanzar hacia prácticas institucionales y pedagógicas inclusivas. Esta constatación es de crucial importancia dada la escasez de políticas que existen al respecto para la generación de programas y políticas educativas en torno al tema. La información generada de indagación con esta mirada, podrían apoyar a oficinas migrantes u otras entidades gubernamentales y no gubernamentales en la comprensión del fenómeno migratorio escolar.

A nivel de comuna, estudios de corte socio-territorial se convierten en una herramienta de gran valor para conocer, monitorear y hacer seguimiento a aquellos establecimientos educacionales con mayor índice de migración escolar; así como establecer una mirada panorámica respecto de las condiciones de caracterización social que existen en los establecimientos educacionales de dichas comunas. Esto permitiría la generación de comunidades educativas que reconozcan el territorio como un factor que configura las trayectorias académicas (biográfica) de sus estudiantes.

A su vez, los resultados socio territoriales podrían ir acompañados de análisis de implementación curricular, lo cual permitirá reconocer mecanismos de prevención y fortalecimiento de programas de inclusión pedagógica, mostrando tensiones, necesidades en torno a la adecuación del escolar migrante; así como permitirá contar con ejemplos de procesos exitosos de integración y aplicación de currículo intercultural, basados en la reconstrucción de las características locales, transformadas por el influjo migratorio.

El tipo de información tiene el potencial de orientar a las escuelas en el diseño de estrategias para generar espacios inclusivos con actividades concretas de promoción de la diversidad cultural y de estrategias pedagógicas asociadas. El concepto de espacio heterogéneo nos recuerda y enfrenta a una realidad con diversos posibles contextos, y desafíos. Uno de ellos es mirar el proceso de Formación Inicial Docente (FID) y su transferencia al ámbito escolar posterior, como espacio de inclusión. La mirada de lo socio-territorial aporta a la discusión de la FID en la medida que amplía el foco de lo identitario y cultural no solamente a aspectos propios de las creencias y expectativas de un sujeto o colectivo, sino también de cómo el territorio enmarca dichas creencias y facilita experiencia que permitan reconfigurar dichas identidades. Esto es de suma relevancia, ya que implica dinamizar todos los elementos del proceso de socialización de una persona hacia sí mismo y los demás, condicionado por el espacio que habitan y al cual pertenecen. Esto, a su vez, determina su modo de ver el mundo y situarse en él, su sistema de creencias y sus relaciones, su concepción de las normas, derechos y deberes hacia los demás.

Finalmente, los resultados apoyarían la visibilización del fenómeno de la migración escolar, fortaleciendo la toma de decisiones de índole político, basado en evidencia, y bajo la consideración de migración como un fenómeno multifactorial. Lo anterior permitiría crear un espacio de diálogo, desde la información aportada por el análisis socio territorial, y su aplicación a los procesos educativos de los niños, niñas y adolescentes migrantes; potenciando su impacto.

El objetivo de la inclusión intercultural del migrante al sistema educacional, ampliamente compartida, enfrenta serios desafíos que deben ser abordados con la incorporación de nuevas propuestas y miradas desde la formación inicial y continua de los profesores, incluyendo la forma en que las expectativas, representaciones e identidades se organizan y conforman territorialmente, para luego ser vivenciadas al interior de la escuela. Este artículo promueve el uso de la mirada de lo socio-territorial al diseño de políticas públicas en materia de inclusión del escolar migrante; así como en el diseño de orientaciones que nutran las estrategias que actualmente utilizan las escuelas. La educación aspira a promover equidad e inclusión en las oportunidades de aprendizaje en un clima de aceptación y respeto entre quienes conforman las comunidades educativas. La conformación territorial releva la construcción identitaria de dichas relaciones educacionales.

Referencias

- Aguado, J. y Ariosa, M. (1991). Ideología, identidad y cultura: tres elementos básicos en la comprensión de la reproducción cultural. *Boletín de Antropología Americana*, 23, 67-82.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Alegre, M. A., Benito, R. y González, S. (2006). *Immigrants als instituts: L'acollida vista pels seus protagonistes*. Barcelona: Fundació Jaume Boffil.
- Apple, M.W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Arias, G., Moreno, R. y Núñez, D. (2010). Inmigración latinoamericana en Chile: Analizando perfiles y patrones de localización de la comunidad peruana en el área metropolitana de Santiago. *Revista Tiempo y Espacio*, 25, 1-16.
- Aronson, J., Quinn, D. M. y Spencer, S. J. (1998). Stereotype threat and the academic underperformance of minorities and women. En C. Stangor y J. K. Swim (Eds.), *Prejudice: The target's perspective* (pp. 83-103). San Diego, CA: Academic Press
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2002) Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-14.
- Baron, R. A. y Byrne, D. (2005). Prejuicio: Causas, efectos y formas de contrarrestarlo. En R. A. Barón y D. Byrne (Eds.), *Psicología social* (pp. 215-261). Madrid: Prentice Hall
- Berrios-Valenzuela, L. A. y Palou-Julián, B. (2015). Educación intercultural en Chile: La integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y Educadores*, 17(3), 1-24.
- Berry, J. W. y Vedder, P. (2016). Adaptation of immigrant children, adolescents, and their families. *Childhood and Adolescence: Cross-Cultural Perspectives and Applications*, 321, 34-54,
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Bodenhausen, G., Kramer, G. y Susser, K. (1994). Happiness and stereotypic thinking in social judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 621-632.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2012). *Guía para la inclusión educativa. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago: Fundación Creando Futuro.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Madrid: Akal.
- Brown, C. S. (2011). American elementary school children's attitudes about immigrants, immigration, and being an American. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 109-117.
- Bruner, E. M. (2005). *Culture on tour: Ethnographies of travel*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Callejas, C., Solbes, I., Dopico, C. y Escudero, A. (2011). Estudio de las actitudes inter-étnicas en la infancia a través de una medida implícita. *Anales de Psicología*, 27, 655-661.
- CASEN. (2006). *Encuesta de caracterización socioeconómica nacional*. Santiago: Ministerio de Planificación.
- CASEN. (2013). *Encuesta de caracterización socioeconómica nacional*. Santiago: Ministerio de Desarrollo Social.

- Castells, M. (1980). *Cidade, democracia e socialismo: a experiência das associações de vizinhos de Madri*. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- Castells, M. (2001). *La era de la información*. Madrid: Alianza.
- Cárdenas, M., Gómez, F., Méndez, L. y Yañez, S. (2011). Reporte de los niveles de prejuicio sutil y manifiesto hacia los inmigrantes bolivianos y análisis de su relación con variables psicosociales. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad* 10(1), 125-143.
- Champollion, P. (2011). El impacto del territorio en la educación. El caso de la escuela rural en Francia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), 53-69.
- Ciccolella, P. (1999). Globalización y dualización en la región metropolitana de Buenos Aires: Grandes inversiones y reestructuración socioterritorial en los años noventa. *EURE*, 25(76), 5-27.
- Coll, C. (2009). *Enseñar y aprender en el siglo XXI: El sentido de los aprendizajes escolares. Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid: OEI.
- Degner, J. y Wentura, D. (2010). Automatic prejudice in childhood and early adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98, 356-374.
- del Río, F. y Balladares, J. (2010). Género y nivel socioeconómico de los niños: Expectativas del docente en formación. *Revista Psykhe*, 19, 81-90.
- Donoso, A., Mardones, P. y Contreras, R. (2009). Propuestas y desafíos a partir de la experiencia de una escuela con migrantes en el Barrio Yungay, Santiago de Chile. *Docencia*, 37, 56-62.
- Dovidio, J. F. (2001). On the nature of contemporary prejudice: The third wave. *Journal of Social Issues*, 57, 829-849.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M., Sandoval, M., López, M. y Calvo, I. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Enesco, I., Guerrero, S., Lago, M. y Rodríguez, P. (2011). How stable is children's affective orientation toward different ethnic groups? A longitudinal study of in-group and out-group attitudes among preschoolers. *Anales de Psicología*, 27, 631-638.
- Giménez, G. (1999). La importancia estratégica de los estudios culturales en el campo de las ciencias sociales. R. Reguillo y R. Fuentes Navarro (Coords.), *Pensar las ciencias sociales hoy* (pp. 71-98). Guadalajara: ITESO.
- Giménez, G. (2001). Cultura, territorio y migraciones. Aproximaciones teóricas. *Alteridades*, 11(22), 5-14.
- Goffman, E. (2001). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- González, R. (2009). Antecedentes psicológicos de las dinámicas intergrupales entre chilenos e inmigrantes peruanos. Recuperado desde <http://www.cpce.cl/>
- Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículum*. Buenos Aires: Editorial Octaedro.
- Güell, P. (2009). *El arte de clasificar a los chilenos*. Santiago: Ediciones UDP.
- Guerrero, E., Provoste, P. y Valdés, A. (2006). *La desigualdad olvidada: Género y educación en Chile*. Recuperado de <http://www.lppuerj.net/olped/documentos/1830.pdf>
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2005). *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Hitti, A., Lynn Mulvey, K. y Killen, M. (2011). Social exclusion and culture: The role of group norms, group identity and fairness. *Anales de Psicología*, 27, 587-599.

- INE. (2003). *Síntesis de resultados. Censo 2002*. Santiago: Instituto Nacional de Estadísticas.
- INE. (2015). *Compendio estadístico 2015*. Santiago: Instituto Nacional de Estadísticas.
- Infante, M., Matus, C., Paulsen, A., Salazar, A. y Vizcarra, R. (2013). Narrando la vulnerabilidad escolar: Performatividad, espacio y territorio. *Literatura y Lingüística*, 27, 281-308.
- Kottak, C. P. (2002). *Antropología cultural*. Londres: McGraw-Hill.
- Lindón, A. (2002). Trabajo, espacios de vida y cotidianidad. La periferia oriental de la ciudad de México. *Scripta Nova Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 6(119), 1-23.
- León, B., Mira, A. y Gómez, T. (2007). Evaluación de las opiniones sobre la inmigración y la multiculturalidad en la escuela de alumnos de magisterio. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* 5, 259-282.
- Lowery, B. S., Hardin, C. D. y Sinclair, S. (2001). Social influence effects on automatic racial prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 842-856.
- Lluch, X. (1999). *Plural. Educació intercultural*. Valencia: Tàndem edicions.
- Mähönen, T. A. y Jasinskaja-Lahti, I. (2016). Meet me halfway: Socio-cultural adaptation and perceived contact willingness of host nationals as predictors of immigrant's threat perceptions. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 26(2), 125-135.
- Mardones, P. (2010). *Volveré y seré millones. Migración y etnogénesis*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Mascareño, A. (2011). Sociología de la intervención: Orientación sistémica contextual. *Revista Mad*, 25, 1-33.
- McGarty, C., Lala, G. y Douglas, K. M. (2011). Opinion-based groups. En Z. Birchmeier (Ed.), *Strategic uses of social technology: An interactive perspective of social psychology*, 145-171. Londres: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9781139042802.008
- Ministerio del Interior. (2004). *Estadísticas migratorias*. Recuperado desde http://www.extranjeria.gob.cl/filesapp/censo__2002_.pdf
- MINEDUC. (2005). *Oficio N° 7/1008 (1531)*. Recuperado desde http://www.extranjeria.gob.cl/filesapp/Of_07_1008_MINEDUC.pdf
- MINEDUC. (2010). *Educación en la diversidad*. Chile: UNESCO.
- Moreno L. y Oyarzun, F. (2013). Interculturalidad en el sistema educacional chileno? Representaciones sociales de la integración de estudiantes extranjeros en dos establecimientos educacionales municipales. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16(3), 764-790.
- Morin, E. (1994). La complejidad y la acción. En E. Morin (Ed.), *Introducción al pensamiento complejo* (pp. 14-31). Barcelona: Gedisa.
- Murillo, J. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la Investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 7-33.
- Navas, L., Holgado, F. y Sánchez A. (2009). Predicción de los estereotipos académicos ante los estudiantes inmigrantes. *Horizontes Educativos*, 14, 37-47.
- OBIMID. (2016) *La migración en Chile: breve reporte y caracterización*. Santiago: OBIMID.
- OECD. (2012). *International migration Outlook 2012*. Paris: OECD.
- OIM. (2006). *Derecho internacional sobre migración n°7. Glosario sobre migración*. Recuperado de <http://publications.iom.int/>

- OIM. (2007). *Los migrantes, sus derechos y la legislación aplicable. Guía práctica*. Recuperado de <http://www.iom.int/>
- Olmos A. (2012). *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*. Madrid: Trotta
- Omar, A., Urteaga, A., Uribe, H. y Nilton, N. (2010). Capital sociocultural familiar, autoestima y desempeño académico en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 60, 93-114.
- Ortiz Cobo, M. (2008). Inmigración en las aulas: Percepciones prejuiciosas de los docentes. *Papers: Revista de Sociología*, 87, 253-268.
- Pavez, I. (2012). Inmigración y racismo: Experiencias de niñez peruana en Santiago de Chile. *Si Somos Americanos* 12(1), 75-99
- Perec, G. P., Perec, M. G., Corea, C., Cantarelli, I., Halperín Donghi, T., Donghi, T. H., ... y Rodríguez-Morán, M. (2012). *Tentativa de agotamiento de un lugar parisino* (No. 840-3). París: Christian Bourgois
- Pettigrew, T. F., y Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25(1), 57-75.
- Poblete Acuña, C. y Zegers Quiroga, N. (2014). *Migración y extranjería. Análisis crítico del Proyecto de Ley de junio del año 2013*. Recuperado de <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/129757>
- Portes, A. (1997). Economic sociology and the sociology of immigration: A conceptual overview. En A. Portes (Ed.), *The economic sociology of immigration* (pp.1-41). Nueva York, NJ: Russell Sage Foundation.
- Quezada Ortega, M. (2007). Migración, arraigo y apropiación del espacio en la recomposición de identidades socioterritoriales. *Cultura y Representaciones Sociales*, 2(3), 23-39.
- Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Santiago: Gráfica LOM.
- Rodríguez, H. y Retortillo, A. (2006). El prejuicio en la escuela. Un estudio sobre el componente conductual del prejuicio étnico de alumnos de quinto de primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20, 133-149.
- Rossi, G. (1995). The object-oriented hypermedia design model. *Communications of the ACM*, 38(8), 45-46.
- Salas, N., del Río, F., Kong, F y San Martín, C. (2016). *Caracterización y prejuicio acerca de los inmigrantes en el sistema escolar*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Santos, M. A. (1993). Los espacios de la globalización. *Anales de geografía de la Universidad Complutense*, 13, 69-77.
- Schwartz, S. J., Kim, S. Y., Whitbourne, S. K., Zamboanga, B. L., Weisskirch, R. S., Forthun, L. F. y Luyckx, K. (2013). Converging identities: Dimensions of acculturation and personal identity status among immigrant college students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 19, 155-171.
- Segura, M. y Abde, K. (2014). Barrios y población inmigrantes: el caso de la comuna de Santiago. *Revista INVI*, 29, 19-77.
- Selby, D. (1996). Educación global: Hacia una irreducible perspectiva global en la escuela. *Revista Educación*, 16(2), 5-12.
- Shmelkes, S. (2004). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9, 9-13

- Sirlopú, D., Melipillán, R., Sánchez, A. y Valdés, C. (2015). ¿Malos para aceptar la diversidad? Predictores socio-demográficos y psicológicos de las actitudes hacia el multiculturalismo en Chile. *Psykhé*, 24(2), 1-13.
- Soriano Ayala, E. (Coord.). (2004). *La práctica educativa intercultural*. Madrid: La Muralla.
- Stangor, C. (2009). The study of stereotyping, prejudice, and discrimination within social psychology: A quick history of theory and research. En T. D. Nelson (Ed.), *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination* (pp. 1-22). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stefoni, C. (2011). *Perfil Migratorio de Chile*. Santiago: Organización Internacional de las Migraciones.
- Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M. y Casas-Cordero, F. (2008). *Niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile. Entre la integración y la exclusión*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M. y Casas-Cordero, F. (2010). *El derecho a la educación de los niños y niñas inmigrantes en Chile*. Universidad de Deusto; Deustuko Unibertsitatea.
- Steinmayr, R. y Spinath, B. (2008). Sex differences in school achievement: What are the roles of personality and achievement motivation? *European Journal of Personality*, 22, 185-209.
- Tello, E. (2005). *La historia cuenta: del crecimiento económico al desarrollo humano sostenible*. Santiago: Editorial El Viejo Topo.
- Thayer, L. E. (2008). *La expropiación del tiempo y la apropiación del espacio. La incorporación de inmigrantes latinoamericanos a la Comunidad de Madrid* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Theoharis, G. T. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43, 221-258.
- Tijoux, M. E. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis* 12(35), 287-307.
- Tijoux, M. E. (2014). La extranjería inmigrante peruana en Chile. *Revista Observatorio Cultura*, 4, 9-12.
- Tropp, L. R. (2003). The psychological impact of prejudice: Implications for intergroup contact. *Group Processes & Intergroup Relations*, 6, 131-149.
- Tsaparli-Kitsara, A. y Kaseris, M. (2006). Autoestima e inmigración. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 20, 191-206.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad*. Santiago UNESCO.
- Veredas, S. (1999). Procesos de construcción de identidad entre la población inmigrante. *Papers: Revista de Sociología* 57, 113-129.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 24(46), 39-50.
- Zafra, R. (2011). La diversidad en las aulas como factor de cambio social. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(25), 1-24.

Breve CV de los autores

Natalia Salas Guzmán

Ph.D. en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Chile y es Psicóloga por la Universidad de Costa Rica. Es profesora e investigadora de temáticas asociadas a la inclusión, migrantes, cognición social, neurociencias y diversidad. Dichas líneas de investigación ha sido financiadas por fondos nacionales e internacionales (MINEDUC, CONICYT, OEA y BID). Actualmente es académica e investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales (Chile) y coordina el Observatorio Chileno de Inclusión Educativa Migrante (OCIEM). ORCID ID: 0000-0001-8815-5979. Email: natalia.salas@mail.udp.cl

Felipe Kong López

Doctor en Didáctica de las Ciencias y Educación Ambiental (Universidad Autónoma Barcelona), Geógrafo y licenciado en Geografía (Pontificia Universidad Católica). Coordina el área de Didáctica de las Ciencias (UDP). Su línea de investigación se centra en las concepciones de estudiantes y profesores acerca de la Enseñanza de las Ciencias y socio-territorialidad. Actualmente es académico e investigador de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales, en Santiago de Chile y parte del equipo del Observatorio Chileno de Inclusión Educativa Migrante (OCIEM). ORCID ID: 0000-0002-8914-3336. Email: felipe.kong@udp.cl

Renato Gazmuri Stein

Doctor en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales (Universidad Autónoma de Barcelona) y Licenciado en Historia (Pontificia Universidad Católica de Chile). Sus principales líneas de investigación son la teoría curricular, la enseñanza y el aprendizaje escolar de la historia, la sociedad y la ciudadanía, y formación docente en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales. Actualmente es académico e investigador de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales y parte del equipo del Observatorio Chileno de Inclusión Educativa Migrante (OCIEM). ORCID ID: 0000-0002-0927-875X. Email: renato.gazmuri@udp.cl



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Identidad Docente frente a la Calidad como Estandarización en las Escuelas de la Región del Biobío

Teaching Identity for Quality as Standardization in the Schools of the Biobio Region

Donatila Ferrada *

Universidad Católica del Maule

El fenómeno de homologación de la calidad de la educación con estandarización y homogenización de la población escolar producido por el sistema educativo chileno adscrito a un modelo de mercado, ha modificado las características identitarias de los docentes como respuesta de adaptación y resistencia de un ejercicio laboral que demanda la consideración situacional de territorio, cultura y lengua. Este artículo, recoge resultados de una investigación de carácter participativo, que problematiza sobre esta cuestión y desde las propias voces del profesorado reconstruye esas características identitarias, constituyendo con ellos una comunidad de investigación compuesta por 30 docentes de la región del Biobío que asumió la totalidad del proceso investigativo. Los hallazgos permitieron construir las tipologías de identidad docente en contexto indígena, identidad docente como resistencia a la imposición del Estado, identidad docente frente a los riesgos que enfrenta la profesión, e identidad docente desde el rol formador de ciudadanos situados.

Descriptor: Calidad de la educación, Control de rendimiento escolar, Identidad cultural.

The phenomenon of homologation of the quality of education with the standardization and homogenization of the school population produced by the Chilean educational system assigned to a business model has modified the identity characteristics of teachers as a response of adaptation and resistance of work practice that demands the situational consideration of territory, culture and language. This article shows the results of a participatory research that poses this problematic theme and from the teachers' own voices reconstructs these identity characteristics, making up with them a research community composed by 30 teachers from the Biobío region who took over the whole research process. The findings made it possible to construct the typologies of teacher identity in an indigenous context, teaching identity as resistance to the imposition of the State, teaching identity against the risks faced by the profession, and teacher identity from the role of educating situated citizens.

Keywords: Educational quality, Educational testing, Cultural identity.

Proyectos Fondecyt 1140363 "Competencias para la formación de profesores para un desempeño de calidad en vulnerabilidad escolar desde sus propios protagonistas"

Antecedentes de la problemática

Calidad, según el diccionario de la real academia española, proviene del latín *qualitas*, y es una propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor (buena o mala) y según el diccionario de sinónimos y antónimos, son sinónimos de ella clase, carácter, categoría, jerarquía, característica. De allí que este concepto lleva consigo tanto la valoración de cosas o sistemas, en base a indicadores estratificados que permiten elaborar resultados, y con ellos comparaciones de lo que se trate. De esta forma, el concepto de calidad resulta muy apropiado de usar en disciplinas como la administración y la economía, pues permite generar indicadores para determinar las valoraciones que se persigan conocer y las consecuentes comparaciones entre ellas. Precisamente desde el campo de la economía se comprende la calidad como “la adecuación constante y eficiente de nuestro producto/servicio a las expectativas que del mismo tienen los clientes, de manera que su percepción suponga una ventaja competitiva permanente de nuestra empresa respecto a las alternativas que ofrecen nuestros competidores” (Círculo de Economía, 2012, p. 4). Desde esta comprensión, resulta consecuente elaborar formas de medición estandarizadas que reporten información sobre las cosas (recursos) o sistemas (formas de organización) para determinar, por ejemplo la eficacia o la eficiencia de los mismos, en función de determinar su capacidad competitiva frente a otra empresa.

Desde este simple análisis del concepto de calidad no es posible observar mayor complejidad cuando este se le sitúa al interior del campo de la economía o la administración, la problemática se genera cuando se traslada este concepto de calidad al campo de la educación –campo, que por cierto también cuenta con recursos y sistemas que pueden ser medidos desde estos parámetros de calidad– sin embargo, resulta del todo equívoco cuando se le aplica a aquel espacio de interacción dado en los procesos de enseñanza y aprendizaje entre los sujetos para construir significados y sentidos en torno las materias escolares.

En otras palabras, y de acuerdo con Habermas (1999), en lo que refiere a su teoría de la acción comunicativa sobre el funcionamiento simultáneo de la sociedad tanto como sistema y como mundo de la vida, es posible afirmar que se puede hablar de calidad¹ cuando referimos al sistema, no así cuando lo hacemos respecto del mundo de la vida, pues el primero tiene como recursos el dinero y el poder, por lo mismo pueden ser traducidos a indicadores, parámetros, categorías, jerarquías, estandarizaciones, etc. En cambio cuando referimos al mundo de la vida, espacio donde se desarrolla la cultura, la sociedad y la personalidad, cuestión que coincide con las funciones encomendadas a la escuela, cuyo recurso es la solidaridad, definitivamente, el concepto de calidad, no aplica.

Desde esta comprensión, entonces, cuando hablamos de calidad de la educación en Chile, en función de los resultados de pruebas estandarizadas que permiten comparar entre los sujetos y sus comunidades, de lo que hablamos es de un poderoso proceso de colonización sobre el mundo de la vida (en la escuela) producido desde el sistema económico neoliberal, así, las categorías del sistema jerarquizan desde sus propios

¹ Este estudio reconoce el amplio debate existente en la literatura científica en torno a la calidad de la educación y su amplia difusión, por lo mismo no se adentra en una nueva revisión del mismo, sino que se circunscribe desde la contribución habermasiana de la Teoría de la Acción Comunicativa, en la pretensión de aportar desde una óptica poco explorada.

recursos, las del mundo de la vida, por lo cual en vez de evaluar el sistema, se termina evaluando a los sujetos y sus comunidades, generando con ello, poderosas formas de segregarlos por medio de rótulos cargados de discriminación. Un claro ejemplo de esto es la calidad de la educación a la base de indicadores, donde se asume que todos los sujetos son homogéneos desde sus orígenes, por lo mismo, sus resultados son comparables. Esto lleva consigo, la desconsideración de la heterogeneidad presente en sus comunidades, territorios, cultura y lengua de cada uno de ellos, y no existe corrección estadística posible que pueda cambiar esa condición, toda vez que la estadística se hace cargo de valores objetivables y no del conjunto de la complejidad que implica pertenecer a una comunidad humana u otra. Así, desde los indicadores que conducen a resultados objetivos, se asume una supuesta neutralidad no existente, pues la definición de categorías, criterios, jerarquías que se unifican, siempre obedece a una forma de ver y comprender el mundo, la cual no integra la subjetividad y la complejidad de los sujetos y sus comunidades situadas en cuanto a lo territorial, cultural y lingüístico.

Así, a diferencia de lo que ocurre en el sistema educativo, en el sistema económico o administrativo no opera este proceso colonizador cuando se evalúa su calidad, puesto que sus resultados se mantienen en el espectro de los recursos o la organización de los sistemas, ya sean financieros o administrativos, y muy rara vez son traspasados a los individuos. Un ejemplo anecdótico de esto, es que cuando vamos a realizar un trámite en el banco y no pueden atendernos en línea, el problema es que se cayó el sistema, y no que los sujetos que lo operan son de mala calidad o ineficaces. Por el contrario, cuando los estudiantes que asisten a una escuela obtienen malos resultados a la luz de las pruebas estandarizadoras, el problema son los sujetos (el propio estudiante, el profesor, sus familias, sus comunidades) y no el instrumento de evaluación o las condiciones de su aplicación, etc.

De esta forma, un nuevo lenguaje se instaure en los discursos y prácticas del sistema educativo chileno resultado de esta colonización proveniente del campo de la economía neoliberal, así, conceptos como calidad, estandarización, eficiencia, eficacia, rendición de cuentas, competencias, indicadores, productividad, entre muchos otros, pareciera por algunos momentos, que forman parte incuestionable del cotidiano vivir de las escuelas y sus docentes. En cambio en otros, se constituyen en una temática de alta contingencia, y la escuela en un espacio propicio donde los docentes luchan por descolonizarse de tales conceptos, o donde confrontarse entre ellos respecto de sus diversas posturas. Pero tales conceptos trajeron consigo un sinnúmero de nuevas prácticas que se sumaron como parte de los quehaceres de sus funciones y atribuciones profesionales.

A esta sobrecarga de las tareas docentes en las escuelas, el colectivo docente les ha denominado agobio laboral, definido “como la consecuencia de un conjunto de condiciones que hoy afectan negativamente la labor docente” (Mesa Sobre Ley 20.501, 2016, p. 3) Entre este conjunto de condiciones que definen el agobio laboral², se

² Número de alumnos/as por curso, en un porcentaje significativo de escuelas y salas de clase, que no facilita una adecuada atención de la diversidad de estudiantes y ritmos de aprendizaje. Asignación de tareas no lectivas que en muchos casos exceden la jornada laboral contratada, lo que obliga el trabajo fuera de dicha jornada. Realización de un significativo número de tareas administrativas que no están directamente relacionadas con el trabajo pedagógico de los/as docentes. Insuficiente comprensión y respeto de la autonomía profesional docente de una parte importante del sistema escolar, con consecuencias en la imposición de métodos y opciones técnico-pedagógicas que la normativa claramente delimita como espacios de definición de los/as profesores/as (como la planificación). Deterioro del clima y la convivencia escolar en un número significativo de escuelas y liceos, de todas las dependencias y niveles socioeconómicos, con efectos claros en las

encuentra el efecto de las pruebas estandarizadas en el sistema escolar definido como aquella “presión asociada a la aplicación de un alto número de evaluaciones estandarizadas, con efectos negativos en la comprensión integral de la calidad y en las relaciones y cultura escolar” (Mesa Sobre Ley 20.501, 2016, p. 3) El efecto de los resultados de estas pruebas toca fuertemente a los docentes, produciéndose una “culpabilización de los docentes, en una evaluación social de su trabajo que se efectúa periódicamente a partir de los resultados de aprendizaje obtenidos en mediciones estandarizadas de sus alumnos” (Reyes et al., 2010, p. 271) cuestión que ha contribuido al deterioro de los ambientes de trabajos y de la salud de los docentes.

Marco en el cual se ha generado, entre otros, el movimiento conocido como Alto al SIMCE, expresión de rechazo por parte de los docentes, precisamente, a una de las pruebas estandarizadas más emblemáticas del sistema escolar chileno conocida como Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE) creado en 1988 y vigente hasta nuestros días. Sus defensores plantean que el movimiento Alto al SIMCE “busca visibilizar el problema profundo detrás del SIMCE en sus dimensiones política, humana y técnico-pedagógica. Creemos que solo reconociendo el problema en todas sus dimensiones podemos pensar en alternativas coherentes con las demandas por una educación como un derecho” (Salinas y Insunza, 2013)

Como contraparte, el propósito del SIMCE, de acuerdo a lo declarado por el Ministerio de Educación chileno es “contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del currículo nacional” (Agencia de Calidad de la Educación, 2016, p. 1) Sin embargo, los resultados de esta prueba, han constatado año a año la profunda segregación del sistema escolar chileno en directa relación con la dependencia administrativa de las escuelas³, que a su vez agrupan a los diversos sectores socioeconómicos de la población nacional, a saber, escuelas privadas, escuelas subvencionadas y escuelas públicas, siendo las primeras las que obtiene mejores logros y las públicas los peores. De esta forma, con los resultados de esta prueba, se elaboran ranking que estratifican las escuelas, los docentes, los estudiantes y sus comunidades.

Desde este contexto, cabe preguntarse si estos procesos de colonización marcados por el concepto de calidad asociado a la estandarización sobre el espacio escolar están afectando las identidades colectivas de los docentes que se desempeñan en diversidad de contextos culturales, lingüísticos y territoriales.

1. Marco referencial

Diversos autores coinciden en plantear que la identidad sólo puede ser individual aunque portadora de una dimensión intersubjetiva y relacional. De acuerdo con Pirrone (2006, p. 2), la identidad se caracteriza por “la distinguibilidad, es decir, la posibilidad o la necesidad de ser particulares...Es la autopercepción de un sujeto en relación con los

condiciones laborales de los equipos docentes. Insuficientes espacios formales de participación de los/as profesores/as en decisiones relevantes de sus establecimientos, lo que resta potencial a la gestión educativa y a la adhesión de los actores a los proyectos educativos. Ejecución de distintos sistemas (nacionales y locales) de evaluación docente, que suponen una fuerte demanda de tiempo para los/as profesores/as y que mayoritariamente exceden la jornada laboral.

³ Para una profundización al respecto visitar el portal de la Agencia de Calidad del Ministerio de Educación www.agenciaeducacion.cl

otros; a lo que corresponde, a su vez, el reconocimiento y la aprobación de los otros sujetos”. En la misma idea se plantea Toledo (2012, p. 46) cuando afirma que “la identidad es un sentido otorgado por el sujeto a su propia experiencia, la identidad no puede ser compartida...la identidad se construye en la relación del sujeto con su entorno y con los otros”.

Siguiendo a Pirrone (2006), esta característica primordial de la identidad se sustentaría en tres pilares básicos, a saber, la pertenencia social, los atributos identificadores y la narrativa biográfica del sujeto. Del primer pilar, el sujeto obtiene la pluralidad de sus pertenencias sociales a grupos, redes, categorías, etc., con quienes comparte –al menos en parte– el núcleo de representaciones sociales de esa comunidad, lo que le otorga un marco para percibir e interpretar la realidad, al mismo tiempo que formas de comportarse e interactuar con los demás miembros del colectivo social. Del segundo pilar, el sujeto obtiene la configuración de los atributos que lo distinguen, tales como, sus hábitos, disposiciones, imagen corpórea, con los cuales se presenta en la interacción social frente a los demás. Y del tercer pilar, el sujeto obtiene la construcción de sentido otorgado a partir de su propia trayectoria de vida, que requiere ser confrontada desde la perspectiva de los otros. A este proceso también se le denomina como identidad íntima o biográfica.

Desde estos antecedentes que definen la identidad personal o la identidad como un atributo del sujeto individual cabe preguntarse, ¿se puede hablar de identidades colectivas? Al respecto, Toledo (2012) advierte que la identidad involucra el sentido dado por el sujeto a su propia experiencia, ella no puede ser compartida. Si bien se construye en la interacción, en un contexto, en un territorio, en una historia, la identidad nunca es colectiva, aunque sea el colectivo lo que le permite al sujeto construir su identidad.

Pirrone (2006) no comparte totalmente lo anterior, pues afirma que podría hablarse de identidades colectivas “si es posible concebir actores colectivos propiamente dichos, sin necesidad de hipostasiarlos ni de considerarlos como entidades independientes de los individuos que los constituyen” (p. 4). Se trataría de entidades relacionales de sujetos con un sentido común de pertenencia y con una orientación común de la acción. De esta forma se trataría de “actores colectivos capaces de pensar, hablar y operar a través de sus miembros o de sus representantes según el conocido mecanismo de la delegación (real o supuesta)” (p. 4).

En esta misma idea Bartolomé (2006) asume la existencia de las identidades colectivas cuando estudia las identidades étnicas, entendiéndola como una construcción “resultante de una estructuración ideológica de las representaciones colectivas derivadas de la relación diádica y contrastiva entre un nosotros y un los otros” (p. 29). De esta forma hablaríamos de sujeto-grupo o de sujeto-actor colectivo. Sin embargo, Pirrone (2006) recomienda tener presente las siguientes proposiciones axiomáticas sobre las identidades colectivas, a fin de evitar equívocos al respecto:

1) Sus condiciones sociales de posibilidad son las mismas que las que condicionan la formación de todo grupo social: la proximidad de los agentes individuales en el espacio social.

2) La formación de las identidades colectivas no implica en absoluto que éstas se hallen vinculadas a la existencia de un grupo organizado.

3) *Existe una distinción inadecuada entre agentes colectivos e identidades colectivas, en la medida en que éstas sólo constituyen la dimensión subjetiva de los primeros, y no su expresión exhaustiva. Por lo tanto, la identidad colectiva no es sinónimo de actor social.*

4) *No todos los actores de una acción colectiva comparten unívocamente y en el mismo grado las representaciones sociales que definen subjetivamente la identidad colectiva de su grupo de pertenencia.*

5) *Frecuentemente las identidades colectivas constituyen uno de los prerrequisitos de la acción colectiva. Pero de aquí no se infiere que toda identidad colectiva genere siempre una acción colectiva, ni que ésta tenga siempre por fuente obligada una identidad colectiva.*

6) *Las identidades colectivas no tienen necesariamente por efecto la despersonalización y la uniformización de los comportamientos individuales (salvo en el caso de las llamadas instituciones totales, como un monasterio o una institución carcelaria).* (Pirrone, 2006, pp. 4-5)

Desde este marco de comprensión de identidades colectivas, la ocupación de este estudio sobre el efecto de los procesos de colonización del lenguaje del mundo de la economía neoliberal sobre el trabajo docente, expresado en este caso desde el concepto de calidad otorgados por las pruebas estandarizadas, requiere iniciar reconociendo que “la identidad profesional del pedagogo, como la de cualquier otro profesional o como la de cualquier otro sujeto es relacional, histórica e híbrida” (Navarrete, 2008, p. 522). Esta autora plantea que la identidad colectiva de los docentes es relacional porque se construye en un marco de fundamentos teóricos que comparte con otras profesiones, como por ejemplo, con la psicología, la sociología, con la filosofía, y eso también se vincula con el campo laboral de desempeño del docente. Así también, la identidad colectiva de los docentes se caracteriza por ser cambiante, ambigua, fracturada y en muchos aspectos temporal, pues depende de las decisiones que ellos tomen en su contexto histórico-social.

Una investigación sobre el ser docente, que se desarrolló con profesores chilenos que están viviendo los efectos de un modelo educativo de mercado que los supervigila y supercontrola en sus espacios laborales, reafirma la idea que la identidad docente se construye desde la situacionalidad histórico social en la cual se encuentran los miembros del colectivo. Este estudio concluye que:

lo colectivo cobra vital importancia, en tanto ayuda a la contención, a la generación del sentimiento de no estar solos y de fortalecerse...Así mismo, contribuye a la comprensión y re construcción del sentido del propio quehacer y de sí en tanto docente...Emergen, así, espacios y ejes de acción que se resignifican como propios, esto es, la lucha política por la autonomía docente y la autoridad profesional que posibilita el trabajo pedagógico libre y creativo. (Reyes et al., 2010, pp. 285-286)

2. El contexto y la forma de investigar

En términos metodológicos, se optó por trabajar por lo que hoy se reconoce como paradigma participativo (Gayá Wicks y Reason, 2009; Guba y Lincoln, 2012; Heron y Reason, 1997) cuyo eje central descansa en una realidad subjetiva-objetiva, cocreada por la mente y el universo dado, de tal forma que se realiza una transacción participativa entre la subjetividad crítica del sujeto y el universo, donde el conocimiento experiencial, proposicional y práctico de cada uno de los integrantes de comunidades de investigación producen hallazgos cocreados. Al interior de este paradigma se optó por la investigación dialógica-*kishu kimkelay ta che* (Ferrada et al., 2014), cuya traducción literal desde la

lengua chedungun (propia del pueblo mapuche presente en la región del Biobío) significa: ninguna persona conoce y/o aprende por sí misma. Así, el conocimiento no es un acto creador individual sino, por un lado, deviene de generaciones pasadas, en cuanto criterio temporal, y, por otro, es una creación colectiva y, por tanto patrimonio social y cultural dinámico del colectivo (Durán, Catriquir y Berho, 2011)

Desde esta comprensión, la investigación dialógica-*kishu kimkelay ta che*, se organiza en torno a la conformación de comunidades de investigación quienes deciden qué, porqué, para qué y cómo investigar, teniendo presente que el carácter cualitativo de este estudio circunscribe los resultados al contexto considerado. Para ello, resultó primordial constituirse como sujetos situados, y constituidos como comunidad de investigación, que a lo largo de los 3 años que duró la investigación logró integrar a 30 profesores de la región del Biobío en Chile, con un promedio de 23 años de ejercicio laboral. Todos estos docentes de enseñanza básica de escuelas públicas chilenas pertenecientes a 8 comunas de la región del Biobío, compartían un criterio de distinción que fue la diversidad de contextos de desempeño laboral y un criterio de unificación que fue el alto índice de vulnerabilidad educativa (IVE) de las escuelas en que se desempeñaban de acuerdo con los datos del Ministerio de Educación chileno (JUNAEB, 2016). La distribución de los docentes en los contextos y escuelas, se muestra la tabla 1.

Tabla 1. Docentes situados en sus contextos laborales

Nº DOCENTES	CONTEXTO DE DESEMPEÑO LABORAL	CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS
6 docentes provenientes de 2 escuelas	Alta población indígena Lafkenche, rural en la comuna de Alto Biobío. Alta población indígena Pehuenche, rural en la comuna de Tirúa.	Escuelas básicas con programa intercultural bilingüe, con IVE=99.0 y 98.0
16 docentes provenientes de 4 escuelas	Zonas altamente urbanizadas, sin población indígena en las comunas de Los Ángeles, Concepción, Chillán y Lebu.	Escuelas básicas con programa de acompañamiento compartido (PAC), con IVE=87.0; 88,9; 91.2; 86.3
8 docentes provenientes de 2 escuelas	Zonas rurales sin población indígena en las comunas de El Carmen y Trehuaco	Escuelas con programa de acompañamiento compartido (PAC), con IVE=92.5 y 95.7

Fuente: Elaboración propia.

Estos 30 docentes conformaron la comunidad de investigación que realizó la problematización situada en sus propios contextos de desempeño laboral, quedando circunscrita en torno a la pregunta ¿de qué forma se está viendo afectada la identidad docente por el impacto en sus labores cotidianas del concepto de la calidad educativa estandarizada propuesta desde el Estado?. Para tales efectos, se seleccionaron los procedimientos de producción del conocimiento conversación dialógica y diálogos colectivos, propios de este tipo de investigación. Los procesos de análisis e interpretación se realizaron en conjunto con la propia comunidad de investigación.

3. Resultados: Características identitarias de los docentes

El profesorado situado en la región del Biobío, se pronuncia vívidamente desde sus condiciones laborales frente al concepto de calidad de la educación instaurado en Chile,

en los términos ya descritos de estandarización, de indicadores, categorías, jerarquías, desde los cuales se construyen las categorías de valoración, ya sea como buena, mediana o mala calidad educativa de las escuelas, de los directivos, de los profesores, de los estudiantes y en última instancia de las familias. Sobre todo, en cuanto a la extrapolación de los resultados que se realizan y que cruzan todos los niveles de análisis, no estando presentes la totalidad de ellos en los propios indicadores que se consideran para medir la calidad educativa. Especialmente relevante resulta en sus diálogos, lo que ocurre con el SIMCE, que evalúa el resultado de materias escolares (asignaturas de lenguaje, matemática y ciencias) en estudiantes de diversos niveles, cuyos resultados permiten extrapolarse hacia la calidad de las escuelas, del profesorado, del equipo directivo, personas e instituciones que no han sido consideradas en la medición. De allí entonces, el profesorado participante de la investigación sostiene que toda vez que se implementa un sistema de medición de la calidad de la educación desde el Estado, las preguntas claves a responderse son por qué? para qué? para quién/es? quién/es la definen? con qué intereses? desde dónde se posicionan? por qué estas decisiones no son debatidas? por qué se imponen? Claro está que las respuestas a estas cuestiones no se insertan en la consideración de los sujetos situados en un territorio, en una cultura, en una lengua. Con ello, es posible evidenciar un primer carácter colectivo que los caracteriza y que les otorga una identidad propia del colectivo docente.

Sin embargo lo anterior, la experiencia de trabajo con la comunidad de investigación, demostró que el colectivo docente resultó ser mucho más dinámico de lo que sus propios miembros pensaban, quienes inicialmente se autorrepresentaban como un colectivo más bien homogéneo. Cuestión que durante el transcurrir del trabajo se fue manifestando una diversidad de agrupaciones donde sus miembros se movilizaban al interior de unas, en algunas ocasiones, en cambio en otras no se sentían representados. Desde el reconocimiento de esta permanente dinámica se acordó la identificación de cuatro características identitarias diferenciadoras al interior del colectivo docente que componía la comunidad de investigación, al interior de los cuales se ubicaban claramente docentes que mayoritariamente compartían características, y algunos otros que no, a saber: 1) identidad docente en contexto indígena, 2) identidad docente como resistencia a la imposición del Estado, 3) identidad docente frente a los riesgos que enfrenta la profesión, e 4) identidad docente desde el rol formador de ciudadanos situados.

3.1. Identidad docente en contexto indígena

La impronta de la medición de la calidad de la educación resulta fuertemente cuestionada desde el conocimiento vivo del profesorado situado desde el territorio, la cultura y la lengua mapuche, constituyéndose y distinguiéndose en un colectivo de docentes con una identidad común (algunos de ellos miembros del pueblo mapuche y otros chilenos). El siguiente fragmento de diálogo, muestra esta situación:

...aquí vienen y aplican las pruebas como el SIMCE, pruebas en castellano, con preguntas de la cultura chilena y de otras partes del mundo, las aplican con unos tiempos definidos. Ellos no saben, por ejemplo, que los niños pehuenches son más lentos para todo, porque la vida aquí es más lenta, los animales deben caminar lento porque viven en altura, aquí en la cordillera, y por eso no se le puede apurar, entonces, los niños no es que no sepan contestar esas pruebas, sino que no alcanzan, porque ellos no tienen apuro, su cultura no opera por el tiempo lineal, es circular. Luego de eso, salen los resultados y dicen que nuestra escuela es de mala calidad, que somos malos profesores, un año nos pusimos de acuerdo con los niños y les pedimos que respondieran el SIMCE en chedungun, y a la escuela la sancionaron, sacaron

hasta directora por eso...esto no es calidad es desconocimiento e imposición, pero sin embargo, nosotros seguimos unidos como profesores de estas escuelas. (Fragmento de dialogo colectivo, Alto Biobío)

Este relato pone en evidencia, los efectos directos sobre los docentes, que se posicionan desde el contexto en que se desempeñan, relevando la especificidad del trabajo en una escuela en que sus estudiantes (y algunos docentes) pertenecen a otra cultura y otra lengua, cuestión que el concepto de calidad estandarizadora sencillamente omite como realidad existente en el contexto nacional, cuyos resultados que además de estigmatizar y rotular, entregan información errónea sobre el real rendimiento académico de estos escolares, pues al no considerar el factor tiempo, se imposibilita acceder al dato certero, de esta forma, esta escuela, sus directivos, su profesorado, su alumnado y su cultura y lengua queda clasificada como de mala calidad.

El desencuentro entre la calidad educativa como estandarización impuesta como realidad única chilena, en cuanto a la lengua castellana y la cultura occidental, con la calidad educativa contextualizada que demanda la consideración, el conocimiento y la legitimación de la lengua y la cultura mapuche, puede verse en el siguiente fragmento:

...nosotros tenemos alumnos que muchas veces llegan a primer año básico y no hablan el castellano, ellos hablan en sus casas solo la lengua chedungun...Nosotros [profesoras] no sabemos hablar el chedungun, entendemos a los niños, pero la gran mayoría de los profesores venimos de fuera y no dominamos la lengua originaria de ellos. Entonces cuesta que los niños se acostumbren a nosotros y nosotros a ellos, porque nosotros no les entendemos y ellos tampoco nos entienden a nosotros. En cambio, ahora después de mucho tiempo, nosotros ya somos parte de esta comunidad, ya les entendemos, ya hablamos con ellos y sus familias, claro que hemos estado ayudados de nuestros colegas que son mapuches que nos han ayudado harto, nosotros no cambiamos esta escuela, en cambio los jóvenes renuncian y se van al tiro. (Conversación dialógica en Alto Biobío)⁴

Este fragmento denota el carácter inconcluso que tienen los procesos identitarios, toda vez que aquellos docentes que inicialmente no formaban parte de la comunidad de la escuela pasaron por un proceso en el cual sus autopercepciones y representaciones los ubicaban fuera del lugar, es decir, no formando parte del *otro*, en cambio, hoy se reconocen como miembro del colectivo de docentes que trabaja y quiere seguir trabajando en ese contexto. Que al mismo tiempo son conscientes de los efectos de una imposición estandarizadora de programas educativos provenientes del estado que deslegitima sus propios espacios laborales, pero que ello se transforma en el eje identitario común a todos los docentes.

P₂:...entonces, vienen del Mineduc y nos imponen el programa PAC [Programa de Apoyo Compartido] con esa estructura rígida de hacer las clases y de considerar los tiempos, pero la realidad de estas escuelas no es la misma que en Santiago, entonces se parte pensando que Chile es igual en todas partes, y por eso se aplican estos programas que los traen desde fuera, sin considerar la realidad nuestra y menos la de nuestros niños pehuenches.

P₃:...Nosotros vemos que están muy equivocados, porque no consideran las características de aquí, entonces nosotros estamos aburridos de eso. Claro que eso en Santiago, en Concepción, en las ciudades grandes, seguramente ayudará mucho a otros docentes, y se ajustará a sus realidades, pero no a la nuestra. (Dialogo Colectivo Alto Biobío-Tirúa)

⁴ Parte de este fragmento y parte de los siguientes han sido citados en Ferrada y cols. (2015) Transformar la formación. Las voces del profesorado. Santiago, RIL Editores.

El proceso identitario aquí se fortalece en torno a la idea de pertenencia al lugar de trabajo que tiene características únicas que deben ser reconocidas, y que deben ser visibilizadas. Características que van configurando un colectivo docente que comparte experiencias comunes y que se distingue de otros colectivos docentes distintos a ellos, porque laboran en otros espacios que tienen otras connotaciones, pero no por ello deben ser impuestas a todos. Así, el concepto de calidad educativa a la base de la estandarización y homogenización parafraseando a Zemelman (2005), correspondería a una realidad inventada, única, monolingüe, unicultural, que sólo existe en la mente de los diseñadores ministeriales, pero está muy lejos de representar la gran diversidad de territorios, culturas y lenguas presentes en el país. Sin embargo, ello produce y afianza la pertenencia de estos docentes a sus espacios laborales, en este caso el contexto indígena.

3.2. Identidad docente como resistencia a la imposición del Estado

La única característica identitaria que agrupó a todos los miembros de la comunidad de investigación, más allá de los contextos específicos de desempeño fue la resistencia que manifiestan los docentes frente a la imposición ministerial de programas de mejoramiento educativo desde la comprensión de que es la realidad la que debe ajustarse al modelo, y no a la inversa.

P₁:...nos habían venido a meter un trabajo de chinos, nosotros dijimos, no vamos a aceptar, nos iban a tener tres semanas de las vacaciones de verano, en algo que era un zapato chino que íbamos a tener...bueno lo hacemos pero a mitad de año van a estar todos los profesores con licencia médica, porque van a estar todos estresados, porque si ya con las clases día a día nos acostamos de madrugada. Porque no es una sola asignatura la que planificamos diariamente, son tres o cuatro asignaturas que tenemos en el día, más los talleres, y tenemos que tener las clases día a día de todo, y ahora nos van a meter este trabajo, o sea amanecemos sentados trabajando y ¿cuándo vamos a dormir?, ¿a mitad de año?, estamos reventados...

P₂: Sí, la rechazamos, querían que hiciéramos una evaluación de los objetivos con la nueva reforma curricular, había que vincular cada objetivo con las evaluaciones, pero ya ese objetivo, a veces trae hasta veinticinco indicadores y si quería saber si ese objetivo fue logrado, yo tengo que evaluar los veinticinco indicadores, para saber si el objetivo lo logré o no lo logré, tengo que hacer veinticinco pruebas para ese objetivo y el otro trae veinticinco más, ya son cincuenta pruebas...

*P₃: Esto lo traen copiado de otras realidades, otros países, donde los profesores tienen mucho tiempo para preparar clases, mucho tiempo para evaluar, tiene muchos menos niños en sus aulas...esto porque los que hacen esto en Chile no son profesores, son economistas, sociólogos, psicólogos, porque ellos no saben lo que es trabajar aquí en estas condiciones, creen que Chile es igual a lo que ellos han visto cuando han viajado a buscar ideas, entonces desde fuera se todo muy fácil, pero aquí es otra cosa.
(Diálogo colectivo conjunto de docentes)*

Este diálogo pone en evidencia cómo reaccionan los docentes frente a las propuestas de soluciones emanadas desde el Estado, que son pensadas desde fuera de los territorios, desde fuera de la comprensión de cómo se desarrolla la labor docente, desde fuera de las condiciones reales del desempeño laboral del profesorado, que no tiene tiempo destinado para realizar detalladas programaciones e innumerables evaluaciones de las mismas. Esta lógica unificadora y descontextualizada es férreamente rechazada por el profesorado en ejercicio laboral en la región del Biobío, y viene a representar las desiguales relaciones de poder desde el cual ejerce el profesorado, pero que en esta ocasión son capaces de generar resistencia a dicha imposición. El pleno consenso del profesorado frente a este tipo de resistencia configura una característica de identidad colectiva de resistencia frente a la imposición.

3.3. Identidad docente frente a los riesgos que enfrenta la profesión

Otro colectivo de docentes que comparte vivencias laborales comunes son aquellos que lo hacen en escuelas categorizadas por el Estado como de alto índice de vulnerabilidad, específicamente las ubicadas en zonas altamente urbanizadas y marginales. Plantean estar expuestos a un doble riesgo en sus propios espacios laborales, uno, respecto de los riesgos de su propia persona, y el otro, respecto de los riesgos al que están expuestos sus propios estudiantes, quienes dependen del resguardo que de ellos realiza el docente. Los siguientes relatos de los docentes expresan esta situación en varias comunas:

P₁:... acá, el año pasado hubo un asesinato y el que asesinó, y el hijo del asesinado eran compañeros de curso, en un octavo año, o sea muchas cosas, fuertes cosas, imagínate lo que era esa clase...yo tenía miedo de lo que podía pasar, las familias se enfrentaban aquí mismo fuera de la escuela, entonces trabajar aquí no es lo mismo que hacerlo en una escuela privada...porque claro es muy fácil decir que esta escuela no tiene calidad, que hay que mejorar la calidad.

P₂:...llegó un niño muy afectado que tú no entiendes, que llegó se sentó y durmió todo el primer bloque... voy a verlo y le pregunto ¿qué te pasa?, interrumpo mi clase, ¿qué ocurre? y me dice tía no dormí porque no pude dormir y lo miras bien y viene con un ojo todo negro ¿qué hago? continuo mi clase normal? sigo con mi lectura? o me detengo y veo la situación? Obviamente debo interrumpir...entonces no puedo continuar con mis materias y como consecuencia no puedo asegurar la calidad que me piden en el SIMCE, entonces aquí estamos todos muy agobiados con todo esto.

P₃:...yo te digo tengo tres demandas en tribunales con alumnos pequeñitos acá por abuso... Otro ya lleva 60 días o 70 días, sin venir a clases ¿qué hacemos? Tribunales. Entonces tenemos que hacer tanta cosa, ayer no más, vino una pareja de carabineros con el trabajador social y me dice J: ¿qué hacemos con F., demandamos?, pero si ya demandamos por abuso... no hagamos más demandas, estoy agotada, porque la madre de ese niño no la hemos podido hacer entender que el niño debe venir a clases, ya que está más protegido acá, además el niño está repitiendo por inasistencia y no porque un niño no sea capaz...tu me dirás como salimos en los resultados cuando miden la calidad en estas escuelas.

P₄:...las condiciones en las que nosotros trabajamos son extremas, nadie se da cuenta de esto, nosotros, los de las escuelas de aquí del sector siempre nos juntamos, incluso fuera de las escuelas para conversar, para ayudarnos, porque nos sentimos abandonados. Nosotros sabemos que esta realidad no la tienen todos los colegas, pero no por eso no existe. El otro día tuvimos que ayudar a un colega que fue agredido por un apoderado, entonces creo que estamos traspasando los límites. En estas condiciones laborales no se nos puede evaluar con el SIMCE, con el PAC, con planificaciones diarias, porque donde nosotros estamos, la cotidianidad de nuestro trabajo no lo permite. (Diálogo colectivo entre docentes de Concepción, Chillán, Los Ángeles y Lebu)

Estos relatos reflejan que cuando se piensa la calidad de la educación desde el Estado, es pensada desde la comprensión de una escuela que cuenta con una cohesión social ficticia, desde un concepto de infancia ideal (feliz), desde unas condiciones materiales, emocionales y afectivas dadas (garantizadas), desde un escenario de desempeño laboral libre de conflictos. En otras palabras, desde un concepto teórico de escuela, desde una realidad que sólo existe en la imaginación de quienes no conocen la diversidad presente en muchos lugares del país, no solo de la región del Biobío.

Todas estas vivencias compartidas entre los docentes permiten identificar un colectivo o una identidad colectiva que se reconoce desde la dificultad, desde el riesgo, desde el desamparo y la desprotección en este caso del Estado, por lo mismo, manifiestan rechazo a los procesos estandarizadores de la calidad con los cuales son medidos, toda vez que su

preocupación central es el cuidado y protección de sus estudiantes y de su propia persona.

3.4. Identidad docente desde el rol formador de ciudadanos situados

Otro colectivo de docentes que se configuró fue aquel proveniente mayoritariamente de sectores rurales y semiurbanos que coincidió de forma especial sobre la necesidad de resituar el rol formador de ciudadanos que ellos tienen, cuestión que en el marco de la estandarización de la educación ha sido trastocado profundamente.

P₁₅: Nosotros estamos formando niños para que se inserten en el mundo global, en el trabajo en igualdad de condiciones, por eso los niños tienen que saber por igual los contenidos de las asignaturas, pero además deben conocer sus propias costumbres, su lengua propia de ellos, su tierra...entonces, estamos hablando de una igualdad educativa que puede ofrecer la escuela para que el niño se inserte en la sociedad global si lo así lo desea, pero que él vaya con su identidad dónde vaya a desempeñarse, o si desea quedarse aquí en su territorio, también sepa que pasa más allá de su propio contexto. Esto no lo consideran estas pruebas que aplican continuamente, estas pruebas solo desvirtúan lo que los niños están aprendiendo. Como vamos a formar buenos ciudadanos con estas pruebas, los niños se forman en la convivencia democrática, en la vivencia diaria del respeto, de la igualdad, todas esas cosas...

P₂₁: Por eso, las pruebas PISA, SIMCE, como que obliga sólo a centrarse en un solo saber, esas pruebas no consideran no valoran la riqueza cultural que hay aquí...tiene que ser así, la escuela no es solo para preparar niños para rendir pruebas, como lo que está pasando en Chile, sino un espacio para que todos los niños aprendan, de sus propia cultura, de la cultura del currículo, de las asignaturas, todo eso a la vez, y eso yo lo considero igualdad educativa...Por eso que, el tema no es de calidad educativa del SIMCE, o de esas pruebas PISA o TIMS, para nosotros eso no es calidad, eso es calidad para ellos, para quienes toman esas decisiones de aplicar tantas pruebas, si ya sabemos las desigualdades que hay en el país, pero ellas no van a resolverse con más pruebas, sino trabajando de otra forma, considerando lo que nosotros también podemos aportar, que tenemos que dar espacio para vivir la democracia en las escuelas, de ejercer la ciudadanía. (Diálogo colectivo, Tirúa-Alto Biobío)

El descontento de los docentes, frente a la gran cantidad de pruebas aplicadas para medir los resultados académicos de los estudiantes, evidencia que lo que se construye desde el Estado como concepto de calidad educativa se agota en estas pruebas estandarizadas, cuyos resultados unifican el sistema educativo, y con ello a los sujetos que forman parte de él. Pero es precisamente esta consecuencia, la que moviliza a los docentes a levantar el concepto de su rol formador capaz de enseñar y poner en prácticas experiencias educativas democráticas, donde sus estudiantes vivencien el significado del ejercicio de ciudadanía como la forma de recuperar todo aquello obviado y omitido en dicha estandarización. Estos conceptos recuperan el valor de su trabajo, de sus escolares, de su escuela, de su comunidad, del territorio y de la cultura de los que también es parte y que comparte. Así, reconceptualizan el rol formador sobre la base de un concepto de igualdad educativa que legitima a los sujetos y a sus contextos, al mismo tiempo que al propio currículum escolar propuesto por el Estado, pero este currículum debe ser resituado, considerar las culturas, las lenguas y los territorios locales, es decir, de quienes son los agentes que le dan vida, y en ese interactuar con él se transforma y se amplía.

4. Discusión y conclusiones

Dado el carácter participativo y colectivo de la investigación dialógica-*kishu kimkelay ta che*, cuestión que adquirió vida en los numerosos encuentros dialógicos producidos entre el profesorado participante de este estudio, y su pretensión de construir conocimiento propositivo en vías de avanzar hacia una transformación de la realidad que se investiga, fue posible alcanzar acuerdos al respecto, que se sintetizan a continuación:

- La comprensión de la calidad de la educación como estandarización impuesta por el sistema educativo chileno adscrito a un modelo de mercado, ha impactado la construcción de identidad colectiva docente llegando a modificar las características identitarias de éstos, como respuesta de adaptación y resistencia de un ejercicio laboral que clama por la consideración situacional de territorio, cultura y lengua en el que se desempeñan cotidianamente.
- Existe una fuerte convicción por parte del profesorado que quienes toman las decisiones respecto de las políticas educativas tanto en cuanto a evaluación de la calidad de la educación en Chile, como de las propuestas de mejora únicas para todo el país, está en manos de pocas personas que se han configurado como expertos, cuyo aval está dado en criterios muy alejados del conocimiento cabal de la realidad educativa regional que se requiere para avanzar en cambios sustantivos en la escuela pública chilena. Estos iluminados o expertos no son legitimados como agentes válidos por este profesorado, pues sus decisiones están muy fuera de las necesidades reales en las cuales ellos se desempeñan. Proponen pasar de las decisiones y definiciones centradas en algunos iluminados que saben lo que hay que hacer a construcciones colectivas de los sujetos situados desde sus propios territorios, lengua y cultura.
- Existe un fuerte descontento, por parte del profesorado frente a las políticas de calidad educativa y de mejoras para alcanzarlas, toda vez que sus propias propuestas no están contempladas desde el Estado, por el contrario, las propuestas son traídas desde otros contextos y otras realidades que no concuerdan con sus propias necesidades, cuestión que sitúa al profesorado en una condición de asistencializado, que no está dispuesto a asumir, por el contrario, se define como autónomo y capaz de decidir con criterios avalados desde sus propia experticia y su sabiduría experiencial en cada contexto de desempeño. Proponen pasar de comprender a las comunidades de forma asistencializada a comprenderlas como colectivos autónomos y capaces de decidir su propio futuro.
- La fuerte clasificación que realiza los resultados de la medición de la calidad de la educación en las escuelas, el profesorado, el estudiantado y sus familias, permite sostener al profesorado que ello solo trae consecuencias negativas que impiden avanzar en igualdad, por lo que resulta urgente abandonar este tipo de construcción. Proponen romper con los estereotipos, estigmatizaciones y categorización sobre los sujetos y sus comunidades que viven en condiciones de desigualdad.
- Existe conciencia que se ha instaurado una cultura de la fatalidad al interior de las escuelas estigmatizadas como de mala calidad, para romper con ello, es urgente generar posibilidad desde los propios sujetos y sus comunidades. Proponen recuperar la capacidad de construir sueños y utopías, para

desarrollar una cultura de la posibilidad desde y con los propios sujetos situados.

- Existe una fuerte demanda de participación desde las voces del profesorado, quienes quieren formar parte de un diálogo igualitario, argumentado desde su sabiduría experiencial en la diversidad de contextos laborales de la región, y desde donde contribuir con sus propias propuestas de mejora educativa. En base a lo cual se puede concluir que se busca fortalecer sus propias capacidades para coordinarse por medio del diálogo libre de coersiones y siempre susceptible de crítica, como base de la comunicación entre los sujetos situados.
- También es posible observar que el profesorado vincula permanentemente su saber especializado que porta por su formación profesional con aquel saber dado por la experiencia de largos años en desempeño laboral en diversidad de contextos, desde lo cual ha desarrollado propuestas de mejoras originales dado que no porta consigo las categorías tradicionales del investigador clásico que desconoce el saber experiencial como conocimiento científico. En palabras de Zemelman (2001), esta vinculación que realiza el profesorado viene a romper con el pensamiento teórico que reproduce modelos que explican la realidad y la fuerzan a comportarse como tal, en vez de problematizar la realidad sin tales modelos, cuestión que permitiría desarrollar un pensamiento epistémico que tanta falta nos hace en América Latina. De allí, cabe afirmar que coincidan con la necesidad de romper las jerarquías epistémicas entre el saber científico y el saber experiencial de los sujetos situados, resultado de cuya síntesis, sea posible movilizar procesos de transformación.

Referencias

- Agencia de calidad de la educación. (2016) *SIMCE*. Recuperado de <http://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/simce/>
- Bartolomé, M. A. (2006). Los laberintos de la identidad: Procesos identitarios en las poblaciones indígenas. *Avá*, 9, 28-48.
- Círculo de Economía. (2012). *Un concepto de calidad. Círculo de economía de la provincia de Alicante*. Recuperado de <http://www.circuloeconomiaalicante.com/blog/un-concepto-de-calidad-la-calidad-segunda-entrega-3-01-2012/>
- Durán, T., Catriquir, D. y Berho, M. (2011). Diversidad cultural e interculturalidad en una Universidad del centro Sur de Chile. Validando una categoría analítica. *Cuadernos Interculturales*, 9(17), 135-159, 2011.
- Ferrada, D., Villena, A., Catriquir, D., Turra, O., Pozo, G., Schilling, C. y Del Pino, M. (2014). Investigación dialógica-*kishu kimkelay ta che* En educación. *Revista REXE*, 13(26), 33-50.
- Ferrada, D., Villena, A. y Turra, O. (2015). *Transformar la formación. Las voces del profesorado*. Santiago: RIL Editores.
- Gayá Wicks, P. y Reason, P. (2009). Initiating action research: Challenges and paradoxes of opening communicative space. *Action Research*, 7(3), 243-262. doi: 10.1177/1476750309336715

- Guba, E. y Lincoln, I. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En F. Denzin e I. Lincoln (Coords.), *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa* (pp. 38-78). Barcelona: Gedisa.
- Habermas, J. (1999). *La teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Editorial Taurus.
- Heron, J. y Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3(3), 274-294. doi: 10.1177/107780049700300302
- JUNAEB. (2016). Junta nacional de auxilio escolar y becas. Recuperado de <https://www.junaeb.cl/?s>
- Mesa sobre ley 20.501(2016). *Informe ejecutivo de resultados y propuestas. Condiciones para la docencia y agobio laboral*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2016/03/Info-Mesa-de-Condiciones-Agobio-23-FEB-2016.pdf>
- Navarrete, Z. (2008). Proceso de construcción identitaria del pedagogo universitario en México. *Cadernos de Pesquisa*, 38(134), 503-533. doi:10.1590/S0100-15742008000200012
- Pirrone, G. (2006). Los procesos identitarios en espacios de participación no tradicionales. *Question*, 11(1), 183-199.
- Reyes, L., Cornejo, R., Arévalo, A. y Sánchez, R. (2010). Ser docente y subjetividad histórica en Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. *Polis*, 9(27), 269-292. doi:10.4067/S0718-65682010000300012
- Salinas, I. y Insunza, J. (2013). ¿Por qué alto Al SIMCE? Razones humanas, políticas y pedagógicas. *Revista Perspectiva*, 4, 1-16.
- Toledo, M. A. (2012). Sobre la construcción identitaria. *Atenea*, 506, 43-56. doi:10.4067/S0718-04622012000200004
- Zemelman, H. (2001). *Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Ciudad de Mexico: IPECAL.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Ciudad de Mexico: Anthropos.

Breve CV de la autora

Donatila Ferrada

Chilena, Académica de la Universidad Católica del Maule. Dra. En Filosofía, mención Currículum e Interculturalidad, Magister en Educación, mención Currículum Educacional. Ha dirigido numerosos proyectos de investigación en las líneas de Formación docente, Innovación Curricular y Política educativa. Coordinadora General del Grupo para la Promoción y Acción de la Igualdad Educativa *Enlazador de Mundos*. Autora de los libros: *Currículum crítico comunicativo*, Barcelona, El Roure, 2001; *Construyendo escuela compartiendo esperanzas*, Santiago, RIL Editores, 2012; *transformar la formación. Las voces del profesorado*, Santiago, RIL Editores, 2015; y de numerosos artículos en revistas de corriente principal y capítulos de libros. Imparte docencia en pre y postgrado. ORCID ID: 0000-0003-0942-4320. Email: dferrada@ucm.cl



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Configurando Identidad de Aprendiz en la Escuela: Obstáculos en la Relación Pedagógica y su Incidencia en Procesos de “Deserción” Escolar Temprana

The Configuring of Apprentice Identity in School: Obstacles in the Pedagogical Relation and its Incidence in Early School Dropout Processes

Cristina Julio-Maturana *
Cooperativa Di-versos

Considerando que la educación chilena busca avanzar en inclusión, el artículo amplía la comprensión de un problema vigente, la “deserción” escolar en contextos de pobreza, desde un enfoque identitario y de justicia simbólica. Sobre la base de una reflexión teórica sustentada en un estudio bibliográfico, se muestra que si los aprendices dejan inconclusas tempranamente sus trayectorias de aprendizaje escolar es porque en el inicio de las mismas se generaría un tipo de relación pedagógica que obstaculizaría la configuración de su identidad de aprendiz y la continuidad de sus aprendizajes escolares. Así, se da cuenta del macroconcepto de identidad de aprendiz, del de relación pedagógica, del enfoque de justicia simbólica y de los obstáculos para la configuración de la identidad de aprendiz en la escuela. Finalmente se establecen los vínculos entre Identidad de Aprendiz, Relación Pedagógica y su incidencia en trayectorias de aprendizaje escolar, sustentando una comprensión cultural e intersubjetiva del problema.

Descriptor: Identidad, Aprendiz, Deserción escolar, Aprendizaje.

Considering that Chilean education is looking to move forward in inclusion. This article broadens the comprehension of a current issue: school desertion in poverty contexts, from an identity and symbolic justice approach. From a theoretical reflection based upon a bibliographic study, if learners leave early their school trajectory is because they generate, in the beginning of them, a pedagogical relationship that obstructs their learner’s identity building and the continuity of their school education. Thus, this article portrays the macroconcept of learner’s identity, pedagogical relationship, symbolic justice approach and the obstacles for the construction of learner’s identity at school. Finally, the bonds between learner’s identity, pedagogical relationship are shown, and their incidence in school learning trajectories, grounded from a cultural and intersubjective comprehension of the issue.

Keywords: Identity, Learner, School desertion, Learning.

*Contacto: cristina.julio.m@gmail.com

1. Una aproximación al problema de la “deserción”¹

Para iniciar la reflexión que propone el artículo cabe señalar dos cosas. La primera, que por “deserción” escolar se entiende el último eslabón de un proceso de “fracaso escolar” (García-Huidobro, 2001) que forma parte de un problema de des-igualdad/in-equidad que Chile viene presentando hace ya algún tiempo y cuyos niveles se han agudizado en los últimos años (OCDE, 2014). La segunda, la temporalidad en el proceso de “deserción” o “deserción temprana” refiere a que esta se genera en el primer ciclo de educación básica, es decir entre primero y cuarto básico, en el inicio del derrotero de los 13 años de escolaridad obligatoria en Chile. Por lo expuesto, el presente artículo ha optado por referir a trayectorias de aprendizaje escolar inconclusas como “deserción”, toda vez que acentúa el aprendizaje como experiencia personal y continua, que ocurre antes y después de la escuela, enfatizando en el aprendizaje en el período de educación formal en la escuela o aprendizaje escolar.

Desde esta aproximación a la “deserción” escolar temprana y considerando gran parte de los estudios desarrollados y publicados en el país durante la década del 2000 hasta la fecha (Abraham y Lavín, 2008; Bellei y Fiabane, 2003; Boetto y Aracena, 2005; Castro y Rivas, 2006; Descouvieres, Redondo y Rojas, 2005; Espinoza et al., 2010, 2012, 2014; Goicovic, 2002; Ivanovic, 2000; JUNAEB, 2003; Marshall y Correa, 2001; Melis, 2001; Melis, Díaz y Palma, 2004; Méndez, 2002; Mertz y Uauy, 2002; Raczynski, 2002; Richards, 2009; Román, 2009; Schkolnik, 2003; Santos, 2009; Sapelli y Torche, 2004) es posible afirmar que las aproximaciones teóricas y metodológicas que ellos han asumido parecen insuficientes para abordar el problema de la “deserción escolar” temprana porque restringen el problema (Julio, 2014). Tal restricción a juicio de la autora deriva de dos cuestiones interrelacionadas. La primera, la primacía de un orden educativo (Tezanos, 2005, 2007) y la segunda, la primacía de un enfoque de in/justicia socioeconómica (Fraser, 2000, 2008). Coherentes con su objeto de estudio, la primera mira el problema desde la institución social y su materialización en el sistema escolar. Esta perspectiva, asociada a un predominio de injusticia socioeconómica, deja fuera del problema, la dimensión intersubjetiva del mismo. Precisamente, esta reflexión se hace cargo de esta dimensión inter-subjetiva con el fin de recuperarla e incorporarla en el análisis del problema. Este desafío de recuperación se hace más urgente en el contexto actual de la educación chilena, toda vez que se ha visto exigida por la Ley de No Discriminación N° 20.609/2012, la Ley de Inclusión N° 20.845/2015 y la Política de Convivencia escolar 2015-2018 entre otras.

En efecto, los estudios parecen exiguos para asumir un problema de carácter complejo, sistémico, multifactorial e intersubjetivo que se va configurando desde el inicio de las trayectorias de aprendizaje escolar de los y las aprendices pertenecientes a familias en situación de pobreza. Por ello se opta por abordar el problema desde nuevos enfoques como: Una epistemología de la complejidad (Morin, 1999, 2002 y Morin, Roger y Motta, 2003), una perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1987), una visión de justicia cultural o simbólica (Fraser, 2000, 2008), un paradigma sociocultural de aprendizaje (Baquero, 2006; Díaz, 2003; Julio, 2010, 2014; Lave, 1991; Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1993,

¹ Siguiendo a Goicovic (2002) se presenta “deserción” entre comilla porque este concepto pone el acento en un acto voluntario del niño, niña o joven, cuando se asume que más bien se trata de “actos de retiro escolar” generados mayoritariamente al interior del sistema educativo.

1997; Wenger, 2001). En todos ellos asumiendo la cultura como concepto semiótico, como trama de significaciones a interpretar (Geertz, 2005). Enfoques en los que no es posible profundizar ahora por una cuestión de extensión pero que sin duda sustentan los planteamientos que se exponen.

Desde estos nuevos enfoques la identidad juega un papel relevante y genera una nueva comprensión del problema en contextos de pobreza. Desde ellos se expone la tesis de que si los aprendices dejan inconclusas tempranamente sus trayectorias de aprendizaje escolar es porque en el inicio de las mismas se generaría un tipo de relación pedagógica que actuaría como barrera u obstáculo en la configuración de su identidad de aprendiz, lo que dificultaría la continuidad de sus aprendizajes escolares. De este modo, a continuación se da cuenta del macroconcepto de identidad de aprendiz, del macroconcepto de relación pedagógica, de la dimensión de reconocimiento o la justicia cultural o simbólica, de los obstáculos en la relación pedagógica en la configuración de la identidad de aprendiz y la posibilidad de continuar trayectorias de aprendizaje escolar para finalmente establecer una relación entre identidad de aprendiz, relación pedagógica y trayectorias de aprendizaje, proponiendo una comprensión cultural e intersubjetiva del problema.

2. Identidad de aprendiz: Un macroconcepto psicosocial, socioantropológico e interaccional

La opción de asumir el problema desde un paradigma de la complejidad, permite pensar la identidad de aprendiz en la relación pedagógica como un macroconcepto, si entendemos por macroconcepto una forma de pensar desde el pensamiento complejo (Morin, Roger y Motta, 2003). Para construir este macroconcepto se toman elementos constitutivos del concepto de identidad y del concepto de aprendiz; no como una simple sumatoria de ellos, sino que se asume como un concepto cualitativamente sustantivo.

Para dar cuenta del macroconcepto se realiza una aproximación al concepto de identidad desde una perspectiva diacrónica y también sincrónica. Siguiendo a Gergen (1992), desde una perspectiva diacrónica es posible encontrar tres etapas históricoculturales en la concepción del yo y por ende en la concepción de identidad. Una primera etapa (siglo XIX) es en la que predomina una concepción Romántica del yo, en ella se atribuye a cada individuo rasgos de personalidad. En la segunda etapa (siglo XX) predomina una concepción Moderna del yo, en esta se destaca como rasgo característico del yo, la capacidad de raciocinio para el desarrollo consciente de la persona. En esta etapa nace la psicología como disciplina autónoma y se fortalecen las instituciones, en especial la educativa pues se cree que ellas pueden realizar un aporte al desarrollo consciente del sujeto a través de la razón. Una tercera etapa es la contemporánea, en la que predomina una concepción posmoderna del yo. En esta, se cree en la fragmentación del yo debido a la saturación social del sujeto que lo impulsa a realizar múltiples funciones y roles, proporcionándole una multiplicidad de lenguajes del yo, incoherentes y desvinculados entre sí. En esta etapa la posibilidad de identidad queda relegada de la mente del sujeto y sólo es posible un estado de construcción y reconstrucción permanente en el contexto del discurso social. La etapa actual del yo posmoderno que plantea Gergen desde la psicología social, es discutida por concepciones más convencionales de la psicología clínica, como las propuestas del yo posracionalista (Balbi, 2004). La diferencia

fundamental entre ambas dice relación con la posibilidad de construir el sí mismo o identidad. Los posracionalistas aún creen en la posibilidad de construir una identidad única y en la posibilidad de hacerlo desde una situación endógena al sujeto. En definitiva, actualmente las corrientes provenientes de la psicología clínica convencional comparten la idea de que la identidad y el yo son un constructo. Sin embargo, la diferencia entre ellas estaría en el núcleo organizador del yo, la razón (Watzlawick, 1993 en Balbi, 2004) o las emociones (Bowlby, 1983; Guidano, 1999; Maturana y Varela, 1974,1984 citados en Balbi, 2004).

Desde una perspectiva sincrónica en cada etapa es posible reconocer la coexistencia de aproximaciones psicológicas, filosóficas y religiosas. Ellas dan cuenta de tradiciones y culturas diferentes respecto del yo, “algunas identifican un yo consciente y suelen describirlo en términos físicos; otras lo consideran una ilusión, y hay doctrinas religiosas que afirman que solo existe un yo firme y eterno al que suelen llamar Dios” (O’Brien y Guiney, 2003, p. 167). Nos quedamos con las aproximaciones psicológicas por su vinculación con temas de aprendizaje. Dentro de ellas también se encuentra una diversidad de visiones, desde las más convencionales, provenientes tanto de la psicología clínica como de la psicología social, hasta aquellas menos convencionales o más psicosociales e interaccionales (Íñiguez, 2001).

Reconociendo la existencia de diversas corrientes que sustentan una concepción de identidad, la reflexión opta por un enfoque psicosocial (Íñiguez, 2001) y socioantropológico (Díaz, 2006; Giménez, 1997) y dentro de ellos, por una perspectiva interaccional. Es así como comprende que el macroconcepto de Identidad de aprendiz es una construcción individual/social que se va desarrollando sobre la base de una experiencia vital por ende subjetiva, interaccional y continua. Ciertamente, la identidad de aprendiz se construye en una relación interaccional que implica comunicación consigo mismo y con otros (Restrepo, 2007; Ysern, 2006) y la plena participación en comunidades de práctica (Wenger, 2001) porque desde un enfoque sociocultural de aprendizaje y sobre la base de los autores citados, así se aprende, participando en comunidades de práctica. Ciertamente, la identidad al ser una construcción permanente y continua en la vida, se va re-significando conforme la persona aprende y se desarrolla en procesos simultáneos, no lineales (Pérez-Taylor, 2002) de participación en diversas comunidades de práctica situadas, por lo que los otros inciden en su identidad individual/social y éste incide en la identidad de los otros. En estos procesos participativos que median en la configuración de la identidad de aprendiz influyen directamente los soportes identificatorios (Ainsenson 2002; Jorquera y Leiva, 2002), las interacciones, las mediaciones, negociaciones y también los artefactos culturales (Rogoff, 1993, 1997) propios de cada comunidad, entre ellos se destaca, la comunicación, el lenguaje y los vínculos afectivos. Todos estos elementos serán profundizados en el siguiente apartado referido a la relación pedagógica por su estrecha vinculación con ella.

Por lo expuesto, cabe afirmar que antes de iniciar el proceso de educación formal o escolarización, los niños y niñas (Da Costa, 2005, Gaitán, 2006; Unicef, 2006) ya se han convertido en genuinos aprendices porque han configurado una identidad de plenos y verdaderos aprendices en el seno de sus comunidades familiares. En sus cinco primeros años de vida han aprendido y se han desarrollado a través de su participación en la vida cotidiana de sus comunidades de práctica, en un entorno familiar y comunitario determinado, que en palabras de Rogoff (1993, 1997), son un verdadero currículo cultural, en tanto las comunidades familiares tienen metas y una organización propia

para lograrlas. Es decir, los niños y niñas han aprendido qué y cómo se debe actuar en la comunidad a la que pertenecen. Con la ayuda de sus familiares y su entorno transitan desde la periferia de la comunidad o desde una participación periférica, hacia una plena participación (Lave, 1991) y se desenvuelven con autonomía y seguridad en sus comunidades gracias a la mediación de otros más experimentados, es decir han aprendido.

En efecto, en el microsistema (Bronfenbrenner, 1987) familiar los niños y niñas están en ambientes protegidos, ellos y ellas han conocido sus roles, conocen a quienes pueden apoyarlos/as en su autonomía, conocen las formas de convivencia, de relacionarse y comunicarse; se rigen por reglas y normas conocidas por ellos y ellas y saben reconocer donde está el poder del control social; saben cuál es su lugar en la familia, cómo negociar significaciones en ella y con quién/es debe hacerlo; conocen los artefactos que se utilizan y saben dónde encontrarlos, cómo y cuándo utilizarlos, en definitiva cada niño y niña, antes de entrar a la escuela, es un legítimo aprendiz. En estos primeros años de vida ha configurado sus aprendizajes culturales a través de la plena participación en y con su familia, cualquiera sea el tipo de ésta (Arteaga, Sepúlveda y Aranda 2012) y por lo mismo, también, ya tiene configurada su identidad personal/social como aprendiz.

Cuando los niños y las niñas inician el proceso de educación formal, inician un proceso de tránsito ecológico (Bronfenbrenner, 1987) en tanto se incorporan a un nuevo entorno llamado escuela, sin dejar de pertenecer y participar como legítimo aprendiz en el microsistema familia. Así entonces, ellos y ellas forman parte de un mesosistema configurado por la relación entre la familia, su comunidad y la escuela, o dicho en palabras de Rogoff (1993) en la relación entre el currículo cultural familiar y el currículo cultural escolar. Es allí, en la escuela, en la interacción con sus pares y figuras adultas (profesores y profesoras, paradocentes, auxiliares, etc.) donde comienza a re-significar su Identidad de aprendiz y asumir un nuevo rol. Sigue siendo niño o niña, continua con el rol de legítimo aprendiz en su familia, pero debe volver a construir, re-construir o re-configurar su identidad de aprendiz en la escuela en tanto su conocimiento de este nuevo currículo escolar o el currículo cultural de la escuela, es aún desconocido para él o ella porque está comenzando a vivir la experiencia escolar. Según sea esta experiencia de tránsito en la nueva comunidad, más obstaculizadora o facilitadora de su participación en ella, será también la posibilidad de reconfigurar la identidad de aprendiz y por ende de continuar con su trayectoria de aprendizaje.

En definitiva, las escuelas materializan la educación formal de un sistema escolar concreto y como comunidad/es de práctica/s cultural/es específica/s, son un espacio de interacción, convivencia y comunicación interpersonal, donde la persona, en este caso los niños y niñas, construyen su identidad individual/social de aprendiz. Los entornos que circundan al aprendiz se amplían, el niño y/o la niña, junto a su familia y comunidad deben desarrollar estrategias identitarias (Kastersztein, 1999; Lipiansky, 1999; Toboada-Leonetti, 1999). Es decir, un conjunto de maniobras coordinadas para una victoria desde el principio de la dinámica de interacción, entendiendo que la “victoria de la identidad” es el propósito que las personas siguen cuando se trata de aceptar su actual estructura de identidad. Estas estrategias permiten a las personas mantener su mismidad en un nuevo lugar, situado en un tiempo y un espacio. En este caso permiten a los niños y niñas mantener su identidad en la escuela. Es en este lugar llamado escuela donde se generarían algunos procesos que incidirían en la re-significación de la Identidad de Aprendiz. Precisamente los primeros años de escolaridad son centrales porque el ingreso

a la escuela dice relación con una transición ecológica (Bronfenbrenner, 1987) que marcará su trayectoria vital como aprendiz. En este sentido no es un simple proceso de articulación curricular (Peralta, 2008) sino un profundo proceso de desarrollo identitario.

3. Relación pedagógica: Un macroconcepto que recupera inter-subjetividades

La relación pedagógica es definida según Tezanos (1983) como:

una totalidad que expresa el contexto social en el cual se articula y se concreta a través del trabajo, la afectividad y el lenguaje como intermediaciones de la relación maestro-alumno que, a su vez, está centrada en un interés por la transmisión y apropiación de ciertos saberes aceptados como válidos por la sociedad en la cual está inserta. La relación pedagógica tiene como fin último el rompimiento de las relaciones de poder, a través del aprendizaje y consecuentemente del descubrimiento, por parte de los sujetos que en ella participan de las reglas de juego, las cuales definen los modos de relación en y con una determinada realidad social. (pp. 314-315)

De este modo es posible asumir la relación pedagógica desde una perspectiva compleja, como un macroconcepto, una relación de relaciones, tal como lo muestra la figura 1. Ciertamente esta relación está construida por un objeto y un sujeto. El objeto es constituido por un supra-objeto compuesto, a su vez, por el saber social, el saber pedagógico y la mediación entre ambos. Asimismo, el sujeto se constituye en un supra-sujeto compuesto por el maestro o profesor(a), el aprendiz o alumno(a) y los modos de relación entre ambos articulados por el trabajo, la afectividad y el lenguaje.

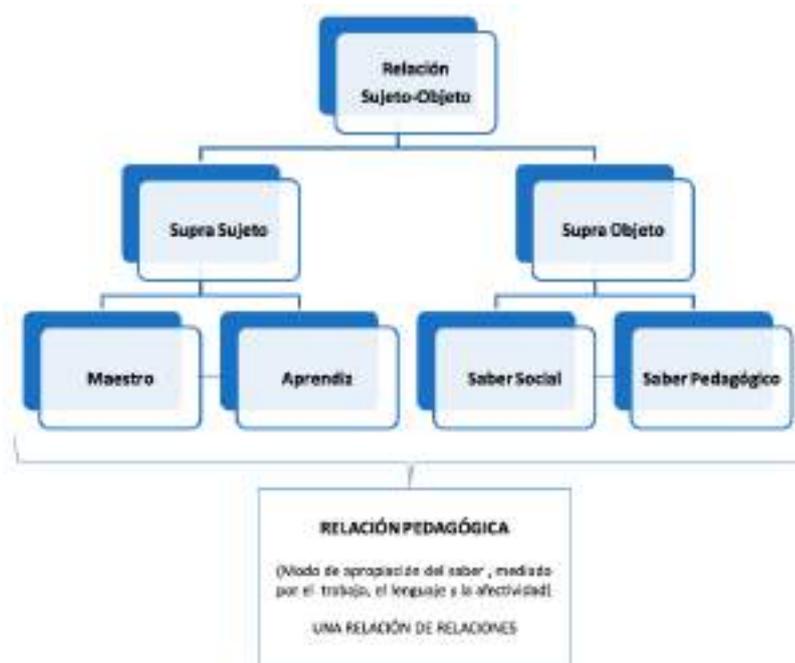


Figura 1. La relación pedagógica desde un discurso pedagógico sociocultural/transformador

Fuente: Recuperado de Julio (2014) basada en Tezanos (1983).

El objeto en la relación pedagógica

es un objeto inmaterial del cual podemos hablar como un supra-objeto que está constituido por la relación que se establece entre el saber pedagógico y el saber social, los modos que adopta esta relación y las contradicciones que en ella surgen. (Tezanos, 1983 p. 317)

Siguiendo con la autora el saber social

está constituido por la acumulación de saberes “científico-filosóficos”, saberes “comunes” y folclor que la sociedad ha construido a través de las transformaciones en las relaciones del hombre con la naturaleza y de las relaciones consigo mismo como sociedad. Pero el saber social no es cada uno de estos saberes, considerados separadamente, sino que está estructurado sobre la articulación, interacción y contradicción entre los mismos. El resultado de ellos es un “saber social hegemónico” que será transmitido institucionalmente a los sujetos sociales. (Tezanos, 1983 p. 318)

Asumiendo con la autora el saber hegemónico desde una perspectiva Gramsciana, este es dinámico y no estático, con contradicciones y fisuras, y no mecánico; porque, así como los grupos sociales generan su propia cultura, expresada en sus saberes, las relaciones sociales generan contradicciones y por ende también lo hacen las relaciones culturales, todo ello en la trama del devenir histórico de cada sociedad. Es así como en el contexto del discurso pedagógico, se levanta la pregunta sobre “cómo se median los modos de apropiación de este saber social hegemónico en la institución pedagógica” (Tezanos, 1983 p. 318). Esta mediación se realiza a través del saber pedagógico que “está constituido por los diferentes modos que adopta la mediación de la apropiación del saber social y se concreta en la práctica pedagógica institucional. Estos modos de apropiación expresan las visiones del mundo que se construyen en una determinada totalidad social, concretadas en el saber social hegemónico” (Tezanos, 1983 p. 318). Frecuentemente este saber pedagógico refiere al saber enseñar o, dicho de otra manera, a las formas de transmisión institucional del saber social, sustentadas en la reflexión entre la teoría y la práctica pedagógica concretadas a través de los métodos de enseñanza, por ello, es posible afirmar que “pertenece por derecho propio a los maestros, quienes lo elaboran, construyen y transforman” (Tezanos, 1983 p. 319).

Asimismo, el sujeto como un supra-sujeto está constituido por la relación que se establece entre maestros o profesores(as) y aprendices o alumnos (as) en el contexto de la institución educativa. Es una relación mediada por el trabajo, el lenguaje y la afectividad que permitirían o no, a los aprendices pasar desde una situación de heteronomía a una situación de autonomía. Es precisamente en esta institución “donde se concreta cotidianamente la relación pedagógica cuyas mediaciones articuladas tienen un fin último: el interés por la transmisión y la apropiación de saberes teóricos y prácticos” (Tezanos, 1983 p. 320). Dependiendo de los fines reproductivos (técnicos, mecanicistas e instrumentales) o de aquellos fines transformadores, la vivencia del trabajo, el lenguaje y los afectos puede asumir formas y características distintas en la institución educativa.

- El trabajo puede asumir dos formas, la alienante o la liberadora. Alienante toda vez que se sustenta en una concepción de trabajo alienado. Liberadora si se sustenta en una concepción de trabajo libre. Desde el enfoque marxista asumido por Tezanos (1983), la vivencia del trabajo pedagógico permitiría al ser humano apropiarse, organizar y transformar “la naturaleza y su relación consigo mismo y con los otros a través de la producción. El producir implica aquí actividad vital, genérica, libre y en consecuencia,

creadora” (Tezanos, 1983 p. 320). Por el contrario, un trabajo alienado implicaría re-reproducir y la alienación de la persona en su producto “no sólo significa que el trabajo de éste se convierte en un objeto, en una experiencia exterior, sino además que su trabajo existe al margen de él, extraño a él y que se convierte en un poder autónomo frente a él, que la vida que le ha prestado al objeto se opone a él hostil y extraña” (Marx, 1844 en Tezanos, 1983 p. 320).

- El lenguaje en esta relación de relaciones se transforma en un medio de comunicación fundamental entre quienes interactúan, no sólo como un medio de relaciones interpersonales, sino también como un medio de apropiación del saber social a través del saber pedagógico propio de los profesores. Coherentes con el enfoque sociocultural de aprendizaje y semiótico de cultura, se asume el concepto de lenguaje de Halliday (1982) que aporta tres cuestiones a la reflexión. La primera, que los niños y las niñas aprenden o desarrollan potenciales significados que le ofrece su lengua materna como herramienta cultural, siempre en un contexto específico y en marcos normativos culturales “marco de regulación, de instrucción y de interacción personal de los padres y así por el estilo; y, recíprocamente, es “socializado” en los sistemas de valores y los modelos de conducta mediante el uso del lenguaje, al mismo tiempo que lo aprende” (Halliday, 1982 p. 35). Así, aprender el lenguaje “implica por una parte aprender a significar la lengua materna y al mismo tiempo aprender a usar el lenguaje como “instrumento de aprendizaje” (Halliday, 1982 p.32), por ello la preocupación del autor es el lenguaje natural en contextos reales de uso. La segunda, es que independiente de la lengua materna y de las culturas, hay algunas funciones del lenguaje que se cumplen en todas ellas, porque el niño y la niña a temprana edad se sienten motivados a desarrollar el lenguaje ya que descubren que este les facilita el cumplimiento de ciertos propósitos o cumple ciertas funciones para ellos. El autor propone tres metafunciones (experiencial o ideacional, interpersonal y textual) que no es el caso desarrollar aquí. Su tercer aporte es la ampliación de la teoría de los códigos propuesta por Bernstein (1988)², en tanto la reconoce, pero al mismo tiempo la discute desde una perspectiva cultural o semiótica, pues en ella lo relevante son las significaciones. Ciertamente afirma que aunque todos los seres humanos aprenden un sistema lingüístico en su contexto, al mismo tiempo:

los aspectos del sistema que se despliegan y se enfatizan de manera típica en uno u otro tipo de uso son determinados en gran medida por la cultura, por los sistemas de relaciones sociales en que crece el niño, incluso los papeles que él mismo aprende a reconocer y a adoptar. Todos los niños tienen acceso al potencial de significado del sistema; pero pueden diferir, porque los grupos sociales difieren, en su interpretación de lo que exige la situación. (Halliday, 1982, p. 41)

² La teoría de los códigos refiere a las diferencias entre códigos elaborados y códigos restringidos que surgirían como consecuencia de las diferencias en la estructura social y de los tipos de relación social vinculados a ella, diferencias que generarían una falta de concordancia entre los órdenes simbólicos de significado de los estudiantes y aquellos de la escuela, obedeciendo a los distintos modelos de socialización de cada subcultura de una sociedad.

- La afectividad se constituye en un tercer elemento de mediación. Esta se comprende de manera indisoluble con el intelecto, la cognición o la razón (Céspedes, 2008; Piaget, 2001) y como una construcción social y de significación cultural (Abramowski, 2010). Ciertamente se asume una concepción que supera la lógica binaria de “razón/pasión” propia de occidente porque ésta restringe a la persona si asume que el conocimiento humano comienza y termina en sí mismo y que las personas tienen como fin primero y último el conocimiento. Por el contrario, la afectividad “es el motor, la causa primera del acto de conocer; es el mecanismo que origina la acción y el pensamiento, lo cual implica afirmar que todo acto de deseo es un acto de conocimiento y viceversa” (Piaget, 2001, p. 8) y que está inscrita en “relaciones sociales y que su sentido se define dentro de determinados parámetros conceptuales y valorativos” (Abramowski, 2010, p. 34). Por ello, se entiende la afectividad como los sentimientos propiamente dichos y en particular las emociones y las pasiones, entendiendo que “cuando hablamos de afectividad (...) nos estamos refiriendo también a cuestiones más “intelectuales” como son los intereses, la simpatía y la antipatía por temas o personas, las actitudes de carácter ético, etc.” (Piaget, 2001, p. 9) y que, por lo mismo, estos afectos, sentimientos, emociones y pasiones “no ocurren de modo natural, ni brotan de adentro hacia fuera, ni nacen del corazón y las ‘entrañas’” (Abramowski, 2010, p. 33), sino que están inscritos en “relaciones sociales históricamente situadas, se construyen, se formatean, se regulan, se educan.” (Abramowski, 2010 p. 34). En efecto, según Céspedes (2008) todo niño y niña viene al mundo programado para la armonía y para ser feliz y para desarrollarlas y desarrollarse, cada cual necesita de la compañía de adultos que con amor le guíen y eduquen emocionalmente, entendiendo el amor como:

Una fuerza generativa inmensa e inagotable que está presente en cada ser humano antes de su nacimiento y se cultiva, pacientemente, a lo largo de las dos primeras décadas de la vida. Desde ese momento en adelante, el joven y luego el adulto poseerá en su interior un sólido bagaje amoroso que pondrá al servicio de su familia y de su comunidad. (Céspedes, 2008 p.13)

En el contexto de la institución educativa y del oficio de enseñar el profesor o la profesora tiene diversas maneras de querer (Abramowski, 2010). La autora las ha denominado afectos magisteriales, proponiendo a los profesores el desafío de “sacar los afectos de aquella zona recóndita y estrictamente singular para situarlos en un plano colectivo, social, cultural, histórico” (Abramowski, 2010 p.167) asumiendo que “cómo, cuánto, por qué y para qué los maestros querrán (o no) a sus alumnos será siempre, e inevitablemente, el resultado de lo que cada uno pueda hacer con “lo afectivo-pedagógico disponible de su época”. (Abramowski, 2010 p.168). Pero sin perder de vista que el o la maestra es uno de los adultos responsables de formar a sus alumnos para que alcancen su plena realización personal (Céspedes, 2008), es decir, tienen una gran responsabilidad social, más aún en contextos de Jornada escolar completa.

4. Justicia simbólica: El derecho al reconocimiento identitario

La reflexión busca complementar y vincular dos dimensiones referidas a la deserción escolar temprana que comúnmente aparecen disociadas en los análisis de los fenómenos educativos y pedagógicos en la formación de niños y niñas provenientes de familias en situación de pobreza. Estas dimensiones son las de injusticia social o de redistribución y las de injusticia cultural o simbólica (Fraser, 2000), que en palabras de la autora no pueden estar disociadas porque “la justicia hoy día precisa de dos dimensiones: redistribución y reconocimiento” (Fraser, 2000 p.127). Sobre la injusticia social o socioeconómica tenemos mayor conocimiento, es la que más se ha trabajado para comprender los fenómenos de inequidad, desigualdad e injusticia social en educación y cuyas variables predominan en las investigaciones educativas en Chile ya antes señaladas. Para enriquecer el análisis del problema se incorpora en la reflexión el fenómeno desde la in/justicia cultural o simbólica, porque ella...

está arraigada en los modelos sociales de representación, interpretación y comunicación. Ejemplos de la misma incluyen la dominación cultural (estar sujeto/a a modelos de interpretación y que están asociados con una cultura ajena y son extraños y/o hostiles a la propia); la falta de reconocimiento (estar expuesto a la invisibilidad en virtud de las prácticas de representación, comunicación e interpretación legitimadas por la propia cultura); y la falta de respeto (ser difamado/a o despreciado/a de manera rutinaria por medio de estereotipos en las representaciones culturales públicas y/o interacciones cotidianas). (Fraser, 2000 p.130)

Por lo expuesto es posible considerar en la relación pedagógica, la búsqueda de reconocimiento. Asimismo, es posible agregar que el reconocimiento de la identidad es un derecho humano de niños y niñas (Unicef, 2006). En el artículo 8 de la Convención sobre los Derechos del Niño se explicita este derecho y por lo mismo los estados han de ser garantes del mismo. La identidad representa el reconocimiento oficial de su existencia y de sus otros derechos. Por lo mismo, no basta el derecho a la educación si en la escuela no está garantizada su identidad. Es en este sentido que el artículo postula que los problemas educativos como el de la “deserción escolar”, “fracaso escolar” o trayectorias de aprendizaje escolar inconclusas, no solo derivan de una inequidad/desigualdad o injusticia socioeconómica o de redistribución, sino fundamentalmente de una injusticia cultural o simbólica que invisibiliza en la escuela a los niños y niñas como legítimos aprendices (Julio, 2010) y en ellos, la identidad de “pobre”, se superpone a la de aprendiz.

5. Una relación pedagógica obstaculizadora para configurar identidad de aprendiz

Sobre la base de los planteamientos entregados podemos adentrarnos en los obstáculos de la relación pedagógica que podrían dificultar la re-construcción o re-configuración de la identidad de aprendiz en la escuela, en contextos de pobreza y que a su vez incidirían en la posibilidad de continuar aprendizajes en ella. Si volvemos a Tezanos (1983) se puede afirmar que dependiendo del interés que determine y delimite el proceso de producción de conocimiento al interior de la disciplina pedagógica, serán los significados que se asignen a cada uno de los elementos que constituyen la relación pedagógica y los

modos en que asuman sus relaciones. En este sentido existirían dos intereses, los reproductivos y los transformadores. Este artículo se sustenta en un interés transformador por lo que asume la relación pedagógica, desde una perspectiva crítico-reflexiva dado que permite recuperar las relaciones intersubjetivas en el abordaje del problema.

Referimos a recuperar las relaciones intersubjetivas en tanto reconocemos como primer obstáculo que la educación chilena ha sido presa de una racionalidad instrumental que ha dado supremacía a modelos tecnológicos (Casassus, 2003, 2010; Cornejo, 2006; Cornejo y Redondo, 2007). Es decir, el primer obstáculo es macrosistémico, en tanto los modelos tecnológicos han dificultado los procesos de reflexión al interior del discurso pedagógico pues ha prevalecido una demanda mecanicista de la relación sujeto-objeto en el discurso pedagógico tradicional. En esta relación mecánica y tradicional

se considera que existen sujetos, entendidos como los maestros y objetos entendidos como los alumnos. Esta relación aparece mediada por un saber que socialmente es aceptado como un instrumento y que debe ser inculcado a los alumnos por parte de los maestros. (Tezanos, 1983, p. 315)

Asimismo, estos modelos imperantes han traído

como consecuencia el vaciamiento de sentido del término Pedagogía, limitando su significado a denotaciones inmediatas referidas sólo a las prácticas instrumentalizadas de los docentes, perdiendo ese término toda connotación con los procesos históricos, a lo largo de los cuales se construye el fundamento teórico que interactúa con esta práctica social. (Tezanos, 1983, p.314)

Tal como nos indica la misma autora en el artículo referenciado, las críticas a estos modelos han venido tanto desde las teorías reproductivistas, como la de los marxistas norteamericanos. Estas, aunque se sustentan en teorías diferentes coinciden en considerar que “la institución pedagógica es mediadora, reproductora y legitimadora del modelo social en el cual está inserta” (Tezanos, 1983 p. 316) y por ende determinaría el destino de cada individuo y sociedad. Sin embargo, desde estos modelos, la institución pedagógica nunca es vista como posible generadora de conflictos y transformación. Coherentes con una perspectiva compleja y sociocultural nos oponemos al determinismo de estas corrientes de pensamiento y adherimos con Tezanos (1983, 2007, 2012) a una propuesta transformadora a partir del discurso pedagógico materializado en la relación pedagógica. Es decir, desde un interés transformador se espera “recuperar la posibilidad de una reflexión al interior de la propia Pedagogía, que restablezca su carácter socio-cultural y, por lo tanto, crítico” (Tezanos, 1983 p. 316)

La supremacía de esta racionalidad instrumental que se constituye en un obstáculo macrosistémico para la configuración de la identidad de aprendiz en la escuela, traspasa el sistema y llega al aula porque se materializa en modelos tecnológicos que inciden en cada uno de los diferentes constituyentes de la relación pedagógica. Dicho de otro modo, este obstáculo macrosistémico genera a su vez, obstáculos en la relación pedagógica, de orden microsistémico. En efecto, cada uno de los elementos constituyentes de la relación pedagógica se transforma en un obstáculo en sí mismo para la re-configuración identitaria de los aprendices, reflexión que desarrollamos a continuación.

En relación al supraobjeto, las tendencias científicas de la Pedagogía asumen el enseñar como

sinónimo de inculcación acrítica del saber social, tendiendo a instrumentalizar al sujeto social (...) [y] el aprender deviene en un proceso memorístico y repetitivo del saber social que, en función de una racionalidad instrumentalizadora, impone representaciones y no permite un cuestionamiento sobre el fin de las mismas. (Tezanos, 1983 p. 316)

Por ello cabe preguntarse por la relación entre el saber social y el saber pedagógico, la mediación entre ellos “permite la posibilidad de la transformación dinámica de ambos saberes o el mantenimiento estático de los mismos” (Tezanos, 1983 p. 320). Las respuestas variarán según la aproximación que se asuma. Desde una aproximación científicista de carácter instrumental, sustentada en la eficiencia (enseñar como inculcación y aprender como repetición) como la que predomina en Chile (Casassus, 2003, 2010; Cornejo, 2006; Cornejo y Redondo, 2007), se tendería al mantenimiento estático de ambos saberes. Esta eficiencia, según Tezanos (1983),

está dirigida al encubrimiento de las relaciones de poder que legitiman el sistema social y está vinculada al trabajo que tiene como fin último la productividad y la reproducción de la estructura económica y cultural en la cual está inserta. No existe aquí la posibilidad de una contradicción entre ambos saberes, puesto que uno (el pedagógico) se encuentra al servicio del otro (el social). (Tezanos, 1983 p. 316)

En este sentido, este saber pedagógico pierde autonomía y se transforma en saber dominado porque se supedita al social y se hace un saber homogéneo, sin fisuras ni contradicciones.

Desde esta misma perspectiva instrumental el énfasis en el suprasujeto estaría asociado a la adquisición de habilidades y destrezas disociada de saberes teóricos. Por ejemplo, en el primer ciclo de educación básica, los procesos de alfabetización en la lengua materna o bien, las operaciones básicas en matemática se enseñan con escasas posibilidades de preguntarse, tanto por parte de profesores y estudiantes, por el porqué de dichos saberes, las valoraciones culturales y sus tensiones. Es decir, se asumen como prescripciones curriculares o mandatos ministeriales incuestionables sin posibilidad de pertinencia cultural.

Al mismo tiempo, si se revisa cada uno de los elementos de la mediación (trabajo, lenguaje y afectos) desde la perspectiva instrumental ya señalada, es posible observar que estos tres elementos también se constituyen en obstáculos en sí mismos, a saber:

- El trabajo se transforma en un obstáculo de la configuración de la identidad de aprendiz si este es alienante, es decir si las formas metodológicas que son la concreción de los métodos de enseñanza en la institución educativa generan un método

donde la relación maestro-alumno está regida por un interés técnico y de control, donde los saberes y prácticas sociales que son mediadas pretenden aparecer como exteriores a ambos elementos de la relación y ser los dominantes en el contexto social donde está articulada la institución pedagógica. (Tezanos, 1983, p. 321)

- Desde esta perspectiva, los saberes son homogéneos sustentados en una base de “cientificidad” por lo que los contenidos pedagógicos dan cuenta de estos saberes desconociendo “los procesos históricos de su desarrollo y su articulación y contradicción con el sentido común y el folclore” (Tezanos, 1983, p. 321) de cada cultura. Es así como el trabajo del maestro(a) o del profesor(a) deviene en inculcar dichos saberes a sus alumnos al interior de la institución pedagógica porque “el objeto de este trabajo y su producto es

ajeno tanto a uno como a otro elemento de la relación (...) y su contenido aparece como una parcialización más dentro de las estructuras programáticas de la institución (Tezanos, 1983 p. 322). Aunque el discurso pedagógico predominante en el sistema educativo nacional e internacional se sustenta en los intereses y necesidades de todos los alumnos y todas las alumnas “estos intereses y necesidades están significados desde el exterior de la institución, siendo impuesto a la misma como un resultado más para transmitir” (Tezanos, 1983 p. 322). y lo que es peor aún sin considerar la opinión, la experiencia, trayectorias y proyectos de vida de los sujetos involucrados en la relación maestro(a)/profesor(a)-aprendiz/alumno(a) que cada vez más, abandonan la institución educativa formal y lo hacen más tempranamente. Este modo de trabajo alienado legitimaría ciertos saberes y prácticas sociales útiles para un saber dominante determinado, que como ya fue dicho, es proclive a la reproducción del sistema social en la institución educativa, independiente de los tiempos y lugares donde esté situada. En definitiva, asumir el saber separado de los contextos y sus contradicciones hace que el trabajo pedagógico sea alienado, aunque tenga apariencia de libre desde el discurso teórico vigente. En efecto, sigue siendo alienado cuando referimos

a métodos de enseñanza originados en un interés práctico y centrado en el descubrimiento y la interpretación de los saberes y prácticas sociales (...) [porque] estos saberes y prácticas aparecen como ajenos a los elementos de la relación pedagógica, en tanto (...) estos siguen siendo determinados por una “tradición social” separada y desarticulada de la “tradición pedagógica” en tanto no considera reflexivamente los procesos de cosificación y alienación tanto de los saberes que se transmiten como de los sujetos que participan en la relación pedagógica que media la apropiación” (Tezanos, 1983 p. 322).

Desde esta concepción de trabajo alienado el papel del maestro(a) o profesor(a) se restringe al de inculcador y sus métodos tienden a devenir en modos de control, disciplinamiento, restringiendo y desvirtuando la relación maestro(a)/profesor(a)-aprendiz/alumno(a).

- El lenguaje, asumido desde los tres aportes planteados por Halliday (1982), en la relación pedagógica con niños y niñas que provienen de contextos de pobreza, se puede transformar en un obstáculo si se sigue asumiendo restringidamente como una cuestión de códigos lingüísticos. En efecto, es posible afirmar que los encuentros/vínculos o desencuentros/desvinculaciones en la relación pedagógica en toda su complejidad, no son sólo un problema de códigos entre diferentes culturas, sino muy especialmente un problema de interpretaciones que devienen de las redes de significaciones de cada cultura, en este caso la cultura familiar de cada aprendiz y la cultura escolar. Si la relación pedagógica es una relación de relaciones el problema de las interpretaciones se hace aún más complejo, toda vez que supera las diferencias en las relaciones interpersonales propias del supra sujeto en tanto incluye las relaciones del supra objeto. Relaciones, las unas y las otras, mediadas tanto por el trabajo (libre o alienado) del que ya dimos cuenta y la afectividad, que revisaremos a continuación.

- La afectividad o la vivencia de emociones y afectos en la relación pedagógica pueden constituirse en un obstáculo para la configuración de la identidad de aprendiz en los primeros años de escolaridad cuando se asumen de manera disociada de la cognición, toda vez que la afectividad es indisoluble con el intelecto (Céspedes, 2008) y es el motor del conocimiento (Piaget, 2001). Asimismo, se transforma en obstáculo cuando las diferentes emociones y sus expresiones sólo se interpretan desde la mirada adultocéntrica o desde la cultura escolar homogeneizante y no se conciben por parte del profesorado como una construcción social y de significación cultural en contextos situados (Abramowski, 2010). Sobre la base de los autores trabajados, la afectividad se transforma en un obstáculo cuando la entendemos disociadas de intereses, simpatía, antipatía por temas y personas, actitudes, etc. También se transforma en obstáculo si entendemos que los afectos y las emociones han de ser homogéneas, es decir que cada estudiante debe tener las mismas conductas y comportamientos en la escuela, y que las emociones que las sustentan deben ser los que esperan los adultos en la escuela, independiente de la condición y trayectoria de vida y de aprendizaje de cada aprendiz.

6. Cerrando la reflexión. Una comprensión cultural e intersubjetiva del problema

Para cerrar la reflexión propuesta, es preciso tener en cuenta dos cosas. La primera, que los niños y las niñas (Gaitán, 2006; Da Costa, 2005; Unicef, 2006), que provienen de familias en situación de pobreza y que se incorporan a la escuela básica han construido una legítima identidad de aprendiz a través de su participación en comunidades de práctica y a través de los currículos culturales familiares, con sus propias metas y modos de apropiación de los mismos (Rogoff, 1993, 1997). Por lo mismo, su conflicto no es sólo pertenecer a familias en condición de “pobreza” sino fundamentalmente por pertenecer a comunidades culturales familiares que tienen significaciones y modos de interpretar los saberes sociales y pedagógicos de manera diferente a las de la cultura escolar. Es decir, la trayectoria de aprendizaje escolar de estos legítimos aprendices está tensionada por la discrepancia de interpretaciones (Halliday, 1982) derivadas de la diversidad de currículos culturales familiares (Arteaga, Sepúlveda y Aranda, 2012) que chocan o discrepan que con el currículo cultural escolar tradicional (Julio, 2014) y las creencias y prácticas predominantes de profesores (Julio y otros, 2016). La segunda, que la perspectiva transformadora asumida en la presente reflexión, invita a re- visar por una parte, a la institución educativa para que florezca como re- creadora de los saberes sociales acumulados, porque permiten la articulación con la adquisición de las prácticas sociales situadas y por otra, a re- significar la relación pedagógica desde su complejidad y como posibilidad de encuentro intersubjetivo mediado por el lenguaje, el trabajo y los afectos.

Sobre la base de estas consideraciones la propuesta teórica desarrollada establece tres vínculos de reciprocidad entre la identidad de aprendiz, la relación pedagógica y las trayectorias de aprendizaje escolar como un nuevo modo de comprender el problema de la “deserción” escolar temprana en legítimos aprendices que provienen de familias en situación de pobreza. Tal como lo muestra la figura 2, estos vínculos refieren a los grados de participación en la relación pedagógica, los afectos o la vivencia afectiva en ella y las significaciones compartidas o significados culturales comunes en esta relación.

Cada uno de los tres vínculos, al ser recíprocos, inciden directamente en el aprendizaje, la identidad de aprendiz y la continuidad de trayectorias, como se sustentará a continuación.

Vinculaciones entre identidad de Aprendiz (IA); Relación Pedagógica (RP) y Trayectoria de Aprendizaje escolar (TAE)		
Grado de Participación	Experiencia Afectiva	Significados compartidos
A mayor participación en la Relación Pedagógica, mayor posibilidad de construir Identidad de Aprendiz legitimada y mayor posibilidad de concluir Trayectorias de Aprendizaje Escolar	A mayor experiencia Afectiva en la Relación Pedagógica, mayor posibilidad de construir Identidad de Aprendiz legitimada y mayor posibilidad de concluir Trayectorias de Aprendizaje Escolar	A mayor significado compartido en la Relación Pedagógica, mayor posibilidad de construir Identidad de Aprendiz legitimada y mayor posibilidad de concluir Trayectorias de Aprendizaje Escolar

Figura 2. Vínculos de reciprocidad entre identidad de aprendiz, relación pedagógica y trayectoria de aprendizaje escolar
Fuente: Julio (2014).

Sustentados en el enfoque sociocultural de aprendizaje asumido, se aprende y se desarrolla “a través de la participación guiada en la actividad social con compañeros/as que apoyan y estimulan su comprensión y su destreza para utilizar los instrumentos de la cultura” (Rogoff, 1993, p. 21). Asimismo, desde este enfoque cada aprendiz configura y recorre su propia historia de vida escolar en el “incesante entrelazamiento” de dos procesos: el de participación (la propia experiencia de participación) y la cosificación (formas de artefactos de representación: instrumentos, conceptos, términos, etc.) (Wenger, 2001). En efecto, cada historia vital se constituye a través del recuerdo de la propia experiencia y su interpretación y reinterpretación en el proceso de interacción social, en una historia compartida y situada. En este sentido, los niños, en su condición de seres humanos, son legítimos aprendices porque cada cual -independiente de su condición socioeconómica- ha recorrido una/su trayectoria vital. En ella ha aprendido, se ha desarrollado y ha construido su identidad y lo ha realizado en el contexto de sus comunidades de práctica a través de un proceso personal de apropiación participativa del saber, generado por medio de un proceso interpersonal de participación guiada en un sistema de aprendizaje comunitario o institucional (Rogoff, 1997). Por ello es relevante en la construcción identitaria de aprendiz escolar, la historia de la participación de cada niño en las prácticas culturales (Rogoff y Gutiérrez, 2003) propias de la relación pedagógica en una escuela básica municipal.

La reciprocidad en el vínculo se establece en los grados de participación. Si los niños y niñas alcanzan una plena participación (Lave, 1991) en la relación pedagógica en la escuela, tendrán mayores posibilidades de aprender, desarrollarse y construir una identidad de aprendiz legitimada y con ello aumentan las posibilidades de concluir trayectorias de aprendizaje escolar. Por el contrario, si los niños se quedan en situaciones de participación periférica en la relación pedagógica en la escuela, las posibilidades de aprendizaje, desarrollo y construcción de la Identidad de aprendiz se ve

limitada y con ello se restringe las posibilidades de concluir trayectorias de aprendizaje escolar.

Lo mismo que con la participación, la experiencia afectiva vivida en la relación pedagógica tiene una relación recíproca con la identidad de aprendiz y con la continuidad de trayectorias de aprendizaje escolar.

Considerando los planteamientos de Piaget (2001), Maturana (2007), Céspedes (2008), Abramowski (2010) y Milicic (2001, 2012) es posible afirmar que las emociones son el motor del conocimiento y por ende del desarrollo humano. Sólo gracias a la vivencia y experimentación de la emoción del amor, los niños pueden sentirse como legítimos otros en la relación pedagógica. Si esta experiencia no ocurre, las interacciones dejan de ser relaciones sociales, la convivencia se deteriora, los niños comienzan a “enfermarse o marchitarse”, van alterando su desarrollo y van dejan de sentirse legitimados por los otros y también por sí mismos, en tanto persona y aprendiz. En el caso de la escuela dejan de sentirse legitimados por sus compañeros, pero muy especialmente por los adultos. De este modo sólo una convivencia afectiva amorosa en la relación pedagógica permite a los niños configurar una identidad de legítimo aprendiz y ella a su vez le permitiría continuar sus trayectorias de aprendizaje escolar. Si esta experiencia no es tal, la identidad de aprendiz se deslegitima y se pierde el sentido de continuar trayectorias de aprendizaje escolar.

Un tercer vínculo de reciprocidad entre Identidad de Aprendiz, Relación Pedagógica y trayectorias de aprendizaje escolar es la sintonía en los significados o significados compartidos que tenga el niño en el proceso pedagógico, especialmente en la relación pedagógica o los modos de apropiación del saber. Cuando referimos a significaciones damos cuenta de la proximidad cultural entre el currículo cultural familiar comunitario (Rogoff, 1997) y el currículum cultural escolar o formal (Magendzo, 2008); entendiendo por cultura la acepción semiótica otorgada por Geertz (2005) y ya desarrollada. Coherente con los planteamientos del autor que, siguiendo a Max Weber, reconoce que el ser humano “es un animal inserto en tramas de significaciones que él mismo ha tejido” (Geertz, 2005 p. 20), la cultura es precisamente esa urdimbre que es necesario interpretar. Por ello, si la red de significaciones que los niños construyen tempranamente en las relaciones pedagógicas que les ha tocado vivenciar en la escuela municipal, son más próximas a las significaciones de sus modos culturales infantiles populares, la relación pedagógica será interpretada como cercana y con sentido para ellos. Será una relación pedagógica que favorecerá la construcción de una identidad de aprendiz legitimada y con ello cobrará sentido la continuidad de trayectorias de aprendizaje escolar. Por el contrario, si las significaciones tienen mayores grados de diferencia, costará que se comprenda la cultura escolar y la relación pedagógica en ella; si esto ocurre la construcción de la Identidad de aprendiz se verá deslegitimada y con ella se perderá el sentido por continuar trayectorias de aprendizaje escolar en la escuela municipal.

De este modo podemos cerrar la reflexión preguntándonos ¿Si todos los niños y niñas son legítimos aprendices por qué los que provienen de familias en situación de pobreza dejan inconclusas tempranamente sus trayectorias de aprendizaje escolar? La respuesta que proviene de la tradición de estudios educativos como los referidos al inicio de la reflexión, dan cuenta mayoritariamente de la multifactorialidad del fenómeno poniendo énfasis en aquellos aspectos estructurales y de in/justicia social o de redistribución en

educación. Esta reflexión complementa la respuesta afirmando que el fenómeno o problema de la “deserción” escolar temprana o la continuidad de trayectorias de aprendizaje en la escuela dice relación con un fenómeno complejo, sistémico, de carácter pedagógico, interaccional, intersubjetivo y cultural, porque refiere a procesos de formación de personas que provienen de contextos históricos situados, por profesionales también personas, responsables de su formación. Por ende, la consideración de la justicia social y de redistribución parece insuficiente y se hace necesario la consideración de una justicia cultural o simbólica referida al reconocimiento de identidades diversas, en este caso de legítimo aprendiz.

Referencias

- Abraham, M. y Lavín, S. (2008). La deserción escolar: un desafío pedagógico y social. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, 7(6), 147-168.
- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Aisenson, D. (2002). *Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Arteaga, C., Sepúlveda, S. y Aranda, V. (2012). Diversificación de las estructuras familiares: Caracterización de las convivencias en Chile. *Revista de Sociología*, 27, 37-52.
- Balbi, J. (2004). *La mente narrativa: Hacia una concepción posracionalista de la identidad personal*. Buenos Aires: Paidós
- Baquero, R. (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Bellei, C. y Fiabane, F. (2003). *12 años de escolaridad obligatoria*. Santiago: LOM Ediciones.
- Boetto, C. y Aracena, M. (2005). Estudio Exploratorio sobre la Visión de Salud de un Grupo de Adolescentes Hombres Desertores del Sistema Escolar de la Comuna de Santiago, Chile: Sus Necesidades, Aspiraciones, Prioridades y Propuestas. *PSTKHE*, 14(2), 63-79. doi: 10.4067/S0718-22282005000200006
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós
- Casassus, J. (2003). *Escuela y la (des)-igualdad*. Santiago: LOM.
- Casassus, J. (2010). Las reformas basadas En estándares: Un camino equivocado. *Educere et Educare*, 5(9), 85-107
- Castro, B. y Rivas, G. (2006). Estudio sobre el fenómeno de la deserción y la retención escolar en localidades de alto riesgo. *Revista Sociedad Hoy*, 2(11), 35-72.
- Céspedes, A. (2008). *Educación las emociones. Educar para la vida*. Santiago: Vergara.
- Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 1-24.
- Cornejo, R. y Redondo, J. M. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, 33(2), 155-175. doi: 10.4067/s0718-07052007000200009
- Da Costa, M. (noviembre, 2005). Los desafíos de la formación docente para una educación infantil del siglo XXI: Post estructuralismo, globalización y sus implicaciones para la educación de

- la primera infancia. Conferencia en *Seminario Internacional: Construyendo el futuro de los niños y niñas*. Santiago.
- Descouvieres, C., Redondo, J. y Rojas, K. (2005). Eficacia y eficiencia de la enseñanza media chilena desde los datos SIMCE 1994, 1998, 2001. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 125-144
- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 105-117.
- Díaz, J. (2006). Identidad, adolescencia y cultura. Jóvenes secundarios en un contexto regional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 431-457.
- Espinoza, O., González, L. y Castillo, D. (2010). *Factores que inciden en la deserción escolar y sus implicancias en sectores vulnerables: Un estudio de caso*. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L. y Loyola, J. (2012). Factores familiares asociados a la deserción escolar en Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, 13(1), 136-150.
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L.E. Loyola, J. y Santa, E. (2014). Deserción escolar en Chile: un estudio de caso en relación con factores intraescolares. *Educación*, 17(5), 32-50.
- Fraser, N. (2000). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. *New Left Review*, 1, 126-155.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 1-19.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.
- García-Huidobro, J. E. (2001). *Educación, pobreza y fracaso escolar*. Santiago: UNICEF.
- Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gergen, K. (1992). *El yo saturado: dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera Norte*, 9(18), 9-28. Ciudad de México: CONACYT
- Goicovic, I. (2002). Educación, deserción escolar e integración laboral Juvenil. *Última Década*, 16, 11-52. doi: 10.4067/s0718-22362002000100002
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica
- Íñiguez, L. (2001). De lo personal a lo social. Un recorrido conceptual. En E. Crespo (Ed.), *La constitución social de la subjetividad* (pp. 209-225). Madrid: Catarata.
- Ivanovic, D. (2000). Característica de los alumnos asociadas a su trayectoria escolar. *Revista Archivos Latinoamericanos de Nutrición*, 51(1), 7-9.
- Jorquera, E. y Leiva, E. (2002). *Permiso para ser, permiso para hacer. La construcción de derechos de los jóvenes*. Santiago: Fundación Ideas.
- Julio, C. (2010). Legítimos aprendices: recuperando al sujeto en el proceso educativo. *Revista Diversia*, 2, 19-43.
- Julio, C. (2014). *Dilema identitario en el primer ciclo de educación básica municipal: Un obstáculo en la relación pedagógica que incide en la posibilidad de concluir trayectorias de aprendizaje escolar* (Tesis de doctorado). Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

- Julio, C., Conejeros-Solar, L., Rojas, C., Mohammad, M., Rubí, Y. y Cortés, Y. (2016). Desencuentro cultural en el aula: Una barrera al aprendizaje de niños y niñas en situación de pobreza. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 71-94.
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (2003) *Los procesos de deserción enfocados desde la vulnerabilidad y la resiliencia: Un cambio de Perspectiva*. Departamento Unidad de Investigación y Desarrollo Estratégico. Santiago: JUNAEB.
- Kastersztein, J. (1999). Les stratégies identitaires des acteurs sociaux: approche dynamique des finalités. En Camilleri, C. et al (1999) *Stratégies Identitaires*. Paris: Presses Universitaires de France. Tercera Edición. Primera Edición 1990.
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*, Barcelona: Paidós.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Nueva York, NY: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511815355
- Lipiansky, E. M. (1999). Identité subjective et interaccion. En C. Camilleri (Ed.), *Stratégies Identitaires*. París: Presses Universitaires de France.
- Magendzo, A. (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía*. Santiago: LOM
- Marshall, G. y Correa, L. (2001). *Focalización de becas del programa liceo para todos: Un estudio caso-control*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Maturana, H. (2007). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Comunicaciones Noreste.
- Melis, F. (2001). *Los niños y adolescentes fuera del sistema escolar. Análisis de la encuesta CASEN 2000*. Santiago: División Social del Ministerio de Planificación Nacional
- Melis, F., Díaz, R. y Palma, A. (2004). *Adolescentes y jóvenes que abandonan sus estudios antes de finalizar la enseñanza media: Principales tendencias*. Santiago: División Social, Ministerio de Planificación Nacional
- Méndez, R. (2002). *Perfil psicosocial del desertor escolar*. Santiago: Adimark y Fundación Paz Ciudadana.
- Mertz, C. y Uauy, C. (2002). *Estudio sobre políticas y programas para la prevención de la deserción escolar en Chile*. Santiago: Fundación Paz Ciudadana.
- Milicic, N. (2001). *Creo en ti: La construcción de la autoestima en el contexto escolar*. Santiago: LOM.
- Milicic, N. (2012). *A ser feliz también se aprende: Guía para la educación del niño de 2 a 6 años*. Santiago: Random House Mondadori.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E., Roger, E. y Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Madrid: Gedisa
- OCDE (2014). *Society at a glance 2014*. París: OECD.
- O'Brien, T. y Guiney, D. (2003). *Atención a la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje. Principios y Práctica*. Madrid: Alianza Ensayo
- Peralta, M. V. (enero, 2008). Articulación entre educación parvularia y básica: principios, sugerencias y estrategias. Ponencia presentada en el seminario-taller *Articulación entre educación inicial y primer ciclo básico: desafíos y proyecciones*. Universidad Central.
- Pérez-Taylor, R. (2002). *Antropología y complejidad*. Barcelona: Gedisa.
- Piaget, J. (2001). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: AIQUE.

- Raczynski, D. (2002). *Procesos de deserción en la enseñanza media. Factores expulsivos y protectores*. Santiago: Asesorías para el Desarrollo e Instituto Nacional de la Juventud.
- Restrepo, E. (2007). Identidades: Planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. *Revista de Antropología*, 5, 24-35.
- Richards, C. (2009). Proceso de deserción escolar ¿Por qué creo que me fui de la escuela? En VVAA, *Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: ORELAC/UNESCO y OEI.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. Desarrollo cognitivo en el contexto social*. Buenos Aires: Paidós.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: Apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En H. Wertch, J. Del Río y D. Álvarez (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 56-87). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rogoff, B. y Gutiérrez, K. (2003). Cultural ways of learning: Individual traits or repertoires of practice. *Educational Researcher*, 32(5), 19-25. doi: 10.3102/0013189X032005019
- Román, M. (2009). Abandono y deserción escolar: Duras evidencias de la incapacidad de retención de los sistemas y de su porfiada inequidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 3 - 9.
- Santos, H. (2009). *Dinámica de la deserción escolar en Chile*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Sapelli, C. y Torche, A. (2004). Deserción escolar y trabajo juvenil: ¿Dos caras de una misma decisión? *Cuadernos de Economía*, 41, 173-198. doi: 10.4067/S0717-68212004012300001
- Schkolnik, M. (2003). *Trabajo infantil y juvenil y Educación*. Chile: Ministerio del Trabajo.
- Tezanos, A. (1983). Notas para una reflexión crítica sobre pedagogía. En G. Hoyos (Ed.), *Sujeto como objeto de las ciencias sociales*. Bogotá: CIUP.
- Tezanos, A. (2005) La Torre de Babel: Los equívocos acerca de los sentidos de la educación. Ponencia en el encuentro: Los sentidos de la Educación y la Cultura. Cultivar la Humanidad. Organizado por UNESCO, Ministerio de Educación de Chile y Consejo de la Cultura y las Artes. Santiago de Chile: UNESCO.
- Tezanos, A. (2007). Formación de profesores: una reflexión y una propuesta, *Pensamiento Educativo*, 41(2), 57-75.
- Tezanos, A. (2012). ¿Identidad y/o tradición docente? Apuntes para una discusión. *Perspectiva Educativa*, 51(1), 1-28.
- Toboada-Leonetti, I. (1999). Strategies identitaires et minorités: le point de vue du sociologue. En C. Camilleri (Ed.), *Stratégies identitaires* (pp. 97-123). París: Presses Universitaires de France.
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: UNICEF
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Ysern, J. L. (2006) *Comunicación y Desarrollo en la experiencia de Radio Estrella del Mar*. Primer Congreso Chileno de Estudiantes de Postgrado en Comunicación. 2º. Congreso de Estudiantes Escuela de Graduados Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Austral de Chile – Valdivia 13, 14,15 Diciembre 2006.

Breve CV de la autora

Cristina Julio Maturana

Tiene 31 años de experiencia profesional, es Dra. en Educación, Licenciada en Ciencias Sociales y Ética Social y Profesora de Educación Diferencial/Especial. Durante los '80 se desempeñó en aulas de escuelas especiales y en gestión social en las comunas de San Miguel, Punta Arenas y Ancud. En los '90 en gestión pública (MINSAL, FOSIS, MINEDUC) en las regiones de O'Higgins y Valparaíso. Entre el 2002 y el 2015 se desempeñó como académica en la PUCV. Actualmente es Presidenta de la Cooperativa para la Acción Pedagógica, Di-versos; consultora independiente y docente de la carrera de Educación Especial en la UPLA. Cuenta con publicaciones especializadas en revistas y congresos del área de la inclusión educativa y justicia social. ORCID ID: 0000-0001-7881-4248. Email: cristina.julio.m@gmail.com



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Memoria, Procesos Identitarios y Pedagogías: El Caso Chileno

Memory, Identity Processes and Pedagogies: The Chilean Case

Graciela Rubio ^{1*}

Jorge Osorio ²

¹ Universidad de Valparaíso. ² Universidad de Valparaíso

El campo de los estudios de la memoria sobre la violación de los derechos humanos en América Latina está generando aperturas disciplinares críticas en la historia, las ciencias sociales y la educación. En particular, en este artículo se analiza la "pedagogía de la memoria" que se desarrolla desde las organizaciones de víctimas de la violencia política. Su característica principal es que está basada en una problematización del pasado reciente (dictaduras y transiciones a la democracia) en el marco de los procesos existenciales y políticos de las organizaciones que agrupan a las víctimas, a sus familiares e intelectuales de apoyo.

Descriptores: Historia contemporánea, Derechos humanos, Memoria colectiva, Identidad, Educación ciudadana.

The field of memory studies on human rights violations in Latin America is promoting new critical disciplinary areas in history, social sciences, and education. This article particularly analyzes "pedagogy of memory", which is developed from organizations in support of victims of political violence. The main characteristic of these organizations is that they are based on a problematization of the recent past (dictatorships and transitions to democracy) in a framework that considers the organizations' existential and political processes of the victims, their relatives and intellectual support

Keywords: Contemporary history, Human rights, Collective memory, Identity, Citizen education.

Introducción

El presente artículo forma parte de un programa de investigación de los autores que se viene desarrollando desde inicios del actual siglo destinado a relevar los procesos de constitución de organizaciones y movimientos de recuperación de la memoria histórica relacionadas con las violaciones y represión sufrida por militantes políticos, defensoras de los derechos humanos, organizaciones ciudadanas y religiosas, agrupaciones de familiares de las víctimas de las políticas represivas y de exterminio de las dictaduras militares, en particular de la dictadura militar chilena y las asociaciones artísticas, culturales y educacionales que configuran el campo de los trabajos de la memoria (Jelin, 2002; Osorio y Rubio, 2006; Rubio, 2013). Desde 1990 se han desarrollado en Chile políticas de la memoria que han pretendido integrar a la institucionalidad democrática legislaciones, actos reparatorios e iniciativas educacionales que, junto con el trabajo del sistema judicial, permitan avanzar en justicia, verdad y reparación con las víctimas de las violaciones de los derechos humanos desde el golpe militar de septiembre de 1973. Estas políticas de la memoria han sido el resultado de disputados procesos de negociación entre las fuerzas políticas que han dado sustento al modelo de gobernabilidad post 1990, así como de particulares políticas de contención de las instituciones militares. Sin embargo, tales políticas no se han manifestado solamente en el ámbito de lo gubernamental y de lo jurídico sino también en la configuración de un movimiento social que ha definido su identidad y razón de ser en la generación de condiciones ciudadanas y culturales para que tales políticas de la memoria radicalicen éticamente la responsabilidad del Estado en relación al reconocimiento de las víctimas, sus familiares y sus organizaciones de pertenencia haciendo del atributo memorial de la democracia un contenido central de la recuperación institucional en la llamada transición democrática.

En este artículo nuestro propósito es analizar los procesos de construcción del atributo memorial de la ciudadanía democrática desde las acciones y contenidos éticos, políticos y pedagógicos elaborados las organizaciones de las víctimas, y sus familiares y de las entidades que se han involucrado en recuperar, preservar y transmitir intergeneracionalmente las memorias de la represión y de las violaciones de los derechos humanos, a través de diversos dispositivos políticos, culturales, pedagógicos, artísticos, literarios, documentales y museológicos.

La constitución de este movimiento memorial, sus definiciones identitarias y los rangos de su producción histórica han convergido, no sin controversias, con los estudios de la pasado reciente, con sus sujetos académicos y con los argumentos disciplinarios de la historia, haciendo del campo de los estudios de la memoria un ámbito de disputa y politización de la actividad historiográfica, así de convergencia de diversas modalidades de referirse al pasado reciente, desde el testimonio y la memoria de las víctimas y de las producciones híbridas acerca del sentido del recuerdo de las violaciones de los derechos humanos, tales como las performances en espacios públicos, las obras dramáticas, la creación literaria-memorial, la educación escolar y popular, la resignificación-reapropiación de sitios memoriales o sitios de conciencia vinculados a antiguos centros de detención o lugares en los cuales se cometieron asesinatos políticos. La práctica de la recuperación de la memoria histórica de la represión en cuanto experiencia va más allá del testimonio de las víctimas y se constituye en una fuente de ampliación del repertorio de la ciudadanía democrática en cuanto manifestaciones de vigilancia e imputación ética de las instituciones y del poder político (Rosanvallon, 2007; Balibar, 2013) En este

artículo vamos a referirnos especialmente a la dimensión pedagógica de los movimientos memoriales tanto a sus propuestas como a los desafíos que provoca a los sistemas públicos de educación y a la construcción de renovadas culturas políticas en el país.

1. La cuestión del pasado reciente y los procesos de construcción memorial

1.1. *Pasado reciente en Chile: Políticas identitarias y movimientos memoriales. Relevancia y complejidad*

Las prácticas de represión y exterminio experimentadas en el marco de los terrorismos de Estado en el Cono Sur del continente, las llamadas ecologías violentas en Colombia¹, los procesos de transición a la democracia desde dictaduras militares y las políticas de modernización neoliberal, vividas en las últimas décadas, han constituido el pasado reciente como un ámbito de estudio complejo, disputado y dinámico en América Latina. Conformado por aportes de los movimientos ciudadanos y por las aperturas investigativas críticas de las ciencias sociales, éste ha establecido el recuerdo y las memorias silenciadas por la historia como objeto de conocimiento, fuente de identidad política y de reflexión (Jelin, 2003) sobre los efectos sociales subjetivos olvidados por la historia del tiempo largo y del tiempo corto, validando la recuperación de las memorias de la represión y las violencias como un dispositivo problematizador del presente.

Esta nueva perspectiva de estudio ha abierto discusiones relacionadas con los procesos de memorialización², los usos públicos de la historia y la subjetividad política implicada en el pasado reciente (Veles y Herrera, 2015), investigando sobre temas específicos tales como: las políticas de la memoria (Lefranc, 2004; Wilde, 2013) y la función de los sitios de memoria en la política del recuerdo (Piper, 2015), la justicia transicional y la historización de los Informes de Verdad (Jaramillo, 2009; Rubio, 2013), la transmisión intergeneracional de las memorias de la represión por los movimientos memoriales y, el carácter subjetivo y político del testimonio (Jelin, 2014; Mendoza, 2015), entre otros.

En el caso de Chile, estos estudios se han inscrito en un contexto de crisis de legitimidad del modelo de democracia llamada incompleta (Garretón y Garretón, 2010) y semisoberana (Hunneus, 2014), diseñada en el proceso de transición de la dictadura a la democracia (Mayol, 2014). La crítica ha evidenciado una alta politización de los movimientos ciudadanos que proponen el reconocimiento de las diferencias sociales y culturales como derechos y exigen una congruencia ética política a la clase gobernante (PNUD, 2015). Se cuestiona el modelo instalado desde 1990, con Pinochet aun ejerciendo como Comandante en Jefe del Ejército (1990-1996)³ que consolidó una transición

¹ El término se refiere a las condiciones históricas, sociales, políticas y culturales que dan cuenta de escenarios específicos de violencia que se desarrollan en Colombia que si bien, difieren de las Dictaduras del Cono sur, han planteado el estudio del pasado reciente y la memoria como parte de la formación política (Veles y Herrera, 2015).

² El término memorialización se refiere al proceso de crear memoriales públicos. Éstos son representaciones físicas o actividades conmemorativas que se relacionan con eventos del pasado y se sitúan o realizan en espacios públicos. Están diseñados para evocar una reacción o un conjunto de reacciones específicas, incluyendo un reconocimiento público del evento o de las personas representadas en él, una reflexión personal o sentimientos de duelo, orgullo, rabia o tristeza respecto de un acontecimiento pasado, así como conocimiento o curiosidad acerca de ciertos periodos en el pasado. Los Sitios de Conciencia son memoriales públicos que asumen un compromiso específico con la democracia mediante programas que estimulan el diálogo sobre temas sociales urgentes del hoy, y que aportan oportunidades para la participación pública en aquellos temas. Ver Brett y colaboradores (2007).

³ Fue posteriormente, Senador Vitalicio en 1998, según la Constitución de 1980.

regulada por la constitución de 1980, circunscribió la gobernabilidad a los acuerdos de los gobiernos democráticos y sus coaliciones políticas, con los partidos de derecha identificados con el pinochetismo (Lechner y Güell, 2006) y elaboró una política de la memoria del pasado reciente que reconoció la responsabilidad del Estado en la violación de derechos humanos (Informe Rettig, 1991; Informe Valech, 2004), integrando el perdón y la reconciliación como dispositivos reguladores de la cohesión social.⁴ El discurso político de la reconciliación tuvo un rol determinante en la definición de una memoria hegemónica que esquivó el pasado reciente y aisló las memorias sociales⁵, consolidando subjetividades que evidencian una débil integración de este pasado para pensar futuro (Garretón, 2003).

El modelo, fortalecería una relación disociada entre pasado reciente y el imaginario histórico social construido en democracia. Lo que unido a una retracción del Estado ante el mercado, ha consolidado una participación de los individuos en la vida social a través del consumo y de la industria financiera del crédito, en detrimento de dinámicas comunitarias y de construcción los imaginarios colectivos. Bloqueando también, las aproximaciones críticas a tal modelo, de carácter neoliberal. Se constituiría por una parte, una visión instrumental de la política y por otra, un déficit de participación ciudadana sustentadas ambas, en un discurso estructurante basado en el miedo al caos, asociado a la Unidad Popular, el miedo al castigo, instalado por la dictadura y un miedo derivativo hacia la democracia (Timmermann, 2015), en cuanto ámbito de autonomía y de apertura a nuevos actores sociales, generacionales y culturales.

Los estudios de opinión sobre el pasado reciente realizados entre 1986-2011, muestran cómo la violencia militar inesperada, la concentración del poder y el uso de mecanismos de cooptación y de preservación, unidos al uso de un lenguaje belicoso extremo utilizado por Pinochet incidieron en el déficit de cultura cívica y en una falta de entusiasmo por la democracia (Hunneus e Ibarra, 2013). Por otra parte, los estudios de transmisión de memorias (González, Manzi y Noor, 2013) evidencian la fuerte incidencia del pasado reciente en la conformación de la identidad política, fenómeno en el cual, opera una alta ideologización en la interpretación de los hechos del pasado traumático. Las identidades sociales y políticas de las nuevas generaciones, de acuerdo a su vínculo con el conflicto de dicho pasado (víctima o victimario), se relacionan con la disposición a reparar y perdonar (Carvacho et al., 2013). El trauma psicosocial de la tortura y la prisión ilegítima sigue siendo transmitido a las generaciones herederas (nietos) de las víctimas, evidenciando la permanencia de la violencia y la fisura social (Faúndez y Cornejo, 2013).

Parte de esta complejidad y de la incidencia de los procesos de transmisión de memoria en la identidad política de los jóvenes, se evidencia también con los contextos educativos, en los cuales, los adolescentes muestran una tendencia al rechazo a la dictadura y una defensa de los derechos humanos caracterizada por su desconocimiento de los hechos históricos del pasado reciente y por su incapacidad de asociarlos con el presente político (OPCIÓN-ECEN, 2013).

⁴ Particularmente, las políticas de la memoria desarrolladas en el gobierno de Ricardo Lagos, permitirían dar una nueva imagen al Ejército en democracia, a través de la declaración *Nunca más* (2003). Ésta sería posteriormente cuestionada en 2016 por el procesamiento por violación de derechos humanos de su gestor, el Ex Comandante en Jefe del Ejército Juan Emilio Cheyre.

⁵ Este discurso de la reconciliación ha sido objeto de estudio en Rubio (2013)

2. Dimensiones constitutivas de los movimientos memoriales

2.1. Trayectos y procesos de los movimientos memoriales

La historización de la primera década (1991-2011) de los procesos de trabajo de la memoria (Jelin, 2003), muestra que las políticas de la memoria⁶ construidas por el Estado en consonancia con el rol activo de los movimientos de la sociedad civil que reivindican la memoria de las víctimas de las violaciones de los derechos humanos durante la dictadura, se ha constituido a partir de una sinergia conflictiva necesaria (Stern, 2013), para gestionar social y políticamente el pasado reciente, es decir, para reconocer públicamente cómo designar y explicar históricamente los acontecimientos vividos, para validar los procesos de transición y transferir una memoria pública a las generaciones futuras. Dicho trayecto, ha conformado un campo de memoria democrática de los derechos humanos, que reconoce en la memoria de consistencia ética y de defensa de los derechos humanos de fines de los ochenta⁷, un rol determinante en la instalación en la agenda pública del período 1991-1996 de las demandas de Verdad y Justicia en relación a las violación de los derechos humanos durante la dictadura. Esta memoria emblemática⁸ en democracia, logró incorporar desde una memoria testimonial; los derechos humanos y las demandas de verdad, como memoria (valor) y justicia, en las políticas de la memoria y la justicia transicional. En esta sinergia, es posible reconocer momentos de creación colaborativa (Informe Rettig, 1991) y de tensión (creación del Parque por la Paz, Villa Grimaldi, 1997)⁹. Así como, usos públicos del pasado y discusiones específicas de acuerdo al contexto político del presente en que emerge el recuerdo¹⁰.

Así, el año 2000, las organizaciones de ex presos políticos y de víctimas de la represión y sus familiares lograrían instalar en el debate público sobre el pasado reciente, la tortura

⁶ Se entiende como, el marco de poder dentro del cual(o contra él) la sociedad elabora sus memorias y olvidos. La construcción colectiva de la memoria opera en una doble tensión: la relación entre pasado y futuro así como la relación entre la construcción de política y elaboración social (Lechner, 2002).

⁷ Memoria que se oponía a la memoria como caja cerrada (Olvido) que comenzaría a instalar la dictadura desde los años 80 una vez que había decretado la ley de amnistía de 1978 como olvido consciente.

⁸ La memoria emblemática es un marco, (...) una forma de organizar las memorias concretas y sus sentidos (...) es un marco y no un contenido concreto. Da un sentido interpretativo y un criterio concreto de selección a las memorias personales, vividas y medio-sueltas, pero no es una sola memoria, homogénea y sustantiva. (Stern, 2000, p. 14). Las memorias emblemáticas son sostenidas por grupos, que organizan su interpretación y la expresan a través de rituales y conmemoraciones públicas. El autor reconoce como memorias emblemáticas sobre el pasado reciente en Chile ; la memoria de la salvación; la memoria como ruptura no resuelta, la memoria como prueba de consecuencia ética y democrática(defensa de los derechos humanos en la década de los 80) y la memoria como olvido(resultante de la transición).

⁹ La detención de Pinochet en Londres en 1998, abriría nuevos escenarios para las demandas de justicia y la creatividad de memoria en la sociedad civil, tales como, las Funas a torturadores que realizan hasta el día de hoy.

¹⁰ La discusión pública sobre el pasado reciente se ha abierto en distintos contextos por iniciativas políticas gubernamentales de memoria; en 1991, con el Informe Rettig, generado en la administración Aylwin (1990-1993), en torno a la verdad de la desaparición de personas y de la política de represión dictatorial; en 2004, con la elaboración del recuerdo del dolor y de la política de Campo a través del testimonio en el Informe Valech (Comisión de Verdad contra la Prisión y la Tortura Ilegítimas, convocada por el presidente Ricardo Lagos, presidida por el Obispo católico Sergio Valech). Su misión fue recoger los testimonios de las víctimas de violación de derechos humanos, en el período 1973-1990; testimonios que han sido cautelados políticamente a través de la Tesis de la guerra fría, que vendría a evitar el desborde de la experiencia de dolor en el presente, para dar estabilidad al sistema político. Para el año 2010, se convocó a una reapertura del Informe, aumentando el número de testimoniantes reparados por el Estado. Pese a no presentar una nueva tesis histórica sobre la experiencia vivida, el Museo de la Memoria y de los Derechos Humanos inaugurado en 2010 ha propiciado el contacto con un espacio testimonial público sobre la represión (1973- 1990) y desde 2015 ha generado nuevos enfoques que proyectan el trabajo de memorias en diálogo con las narrativas oficiales y las experiencias locales. En 2013, la opinión pública desde una memoria de derechos humanos integral cuestionaría las bases de legitimación de la democracia construida demandando una congruencia ética de la clase gobernante (Rubio, 2014).

y la prisión política en cuanto delitos punibles penalmente que merecen reparación material y simbólica por parte del Estado, lo que sería reconocido en el Informe Final de la Comisión Valech (2004), validando tanto, el Testimonio de las víctimas y de sus familiares y a los organismos eclesiales y laicos de defensa de los derechos humanos como fuentes de verdad pública respecto a las violaciones y a la represión perpetradas por la dictadura¹¹.

En este trayecto, el campo de memoria democrática de los derechos humanos ha asumido retos a la democracia tales como: el reconocimiento y documentación de la verdad, la apertura de caminos a la justicia penal, a través de la doctrina Aylwin (1989-1993)¹², la ampliación de los trabajos de memoria sobre la prisión política y la tortura, la expansión de los sitios de memoria y la validación de la memorialización en la sociedad civil en el marco de un Estado que asume su responsabilidad en todas las esferas de su institucionalidad (1992-2006) (Lira, 2010). Desde el 2011 hasta la actualidad, el reto que se plantea es cómo transmitir la memoria del pasado reciente a las nuevas generaciones (Stern, 2013).

Desde una perspectiva centrada en las discusiones públicas sobre la memoria del pasado reciente, la experiencia chilena ha debatido sobre el aporte de la memoria a la verdad (1991-1998)¹³; la recuperación de la memoria republicana para fortalecer el imaginario social común(2003-2004)¹⁴; la memoria del dolor y la responsabilidad social ante la política de campo(2004); la necesidad de preservar la verdad sobre la violación de derechos humanos y la historia reciente ante las nuevas generaciones para evitar su repetición (2009-2016)¹⁵; la discusión de memoria y sustentabilidad ética de la democracia construida, a 40 años del golpe militar de 1973 (2013-2015)¹⁶.

2.2 Movimientos memoriales, elementos constitutivos de una nueva identidad política. Tensiones y desafíos de las estrategias anamnéticas

La memoria de las violaciones de los derechos humanos durante la dictadura ha devenido en un campo de memoria y de derechos humanos y en un movimiento social inscrito en los estudios del pasado reciente que ha generado expresiones específicas de actuación y de sentido¹⁷ evidenciadas discursivamente (contra narrativa), como performance y como razón memorial o de conmemoración (Mate, 2009; Piper,

¹¹Las violaciones a los Derechos humanos, la tortura y la prisión ilegítima se reconocerían como hechos históricos al interior de la tesis histórica de la Guerra Fría que explicaría lo acontecido por razones externas a la sociedad y política chilena con una connotación de inevitabilidad, desresponsabilizando a la clase política. Durante el año 2016 el Parlamento se negó a hacer públicas las identidades de los violadores de derechos humanos vinculados al Informe

¹² Los tribunales debían investigar los casos presentes en el Informe Rettig (1991) y no se aplicaría la amnistía hasta que no se estableciera la verdad y la responsabilidad.

¹³Es una constante que se redefine de acuerdo a los procesos de justicia y en tensión con las trampas de la memoria hegemónica.

¹⁴Con motivo de la Conmemoración de los 30 años del Golpe Militar

¹⁵La inauguración del Museo de la Memoria y de los Derechos Humanos en 2010, una institución semiprivada financiada por el Estado. Actualmente se encuentra implementando un conjunto de innovaciones pedagógicas para el trabajo de memoria y de los derechos humanos que involucra una relación activa presente/ pasado que abre la memoria hegemónica que mandata su misión al diálogo crítico.

¹⁶Desde la conmemoración de los 40 años del Golpe Militar, en el marco de una crisis de la democracia establecida, la memoria social de la opinión pública ha cuestionado la representatividad y calidad ética de los gobernantes como resultante de la transición.

¹⁷ Los testimonios y relatos de la violencia del exilio, de la resistencia a las dictadura, los informes oficiales de Verdad y Reparación, las demandas y los procesos judiciales para sancionar a los violadores de derechos humanos, las iniciativas de los familiares de las víctimas y de los propios afectados para rescatar la memoria digna de los reprimidos, la creación de sitios memoriales y la implementación de proyectos de pedagogía de la memoria.

Fernández, Iñiguez-Rueda, 2013). Podemos hablar de un círculo de sentido-acción de los movimientos memoriales que se manifiesta a través de narrativas conmemorativas y de denuncia de las violaciones de los derechos humanos en la dictadura configuradas como rituales domésticos, territoriales y políticos, que adquieren formas dramáticas, pedagógicas y de intervención en espacios públicos, a través de sitios de memoria y recintos de documentación .

Estos últimos, conformados por entidades formales vinculadas a organizaciones históricas de derechos humanos, de la iglesia católica o bien de dependencia pública, asignan a la documentación recabada el atributo de recurso moral y de rescate de todo el olvido institucionalizado (Piper, Fernández, Iñiguez-Rueda, 2013). Mate (2009) considera a este complejo del recuerdo, portador de un contenido moral y político, como un componente y eje articulador de conciencia, en una pedagogía del caído sustentada en lo narrativo y lo experiencial.

El Testimonio que adjetivamos como testimonio memorial , no es considerado como un acto espontáneo o naif, sino como un acción estructurada en torno a una estrategia de la palabra del/de la testigo/a; una estrategia anamnética¹⁸ (Mate, 2009) que posee dos dimensiones: la recuperación del recuerdo de las víctimas desaparecidas vía familiares y segundas y terceras generaciones (Sepúlveda et al., 2015), y la demanda por la justicia en cuanto reparación y dispositivo que asegura en el tiempo que la memoria de las violaciones de los derechos humanos no sea nunca excluida ni olvidada del debate público. El mismo Mate plantea que el trabajo de la memoria no constituye una nueva ideología de los movimientos sociales sino una categoría de una nueva modernidad, de una novedad que cuestiona el sentido progresista de un capitalismo productor de escombros y cadáveres (Mate, 2009).

Al interior del campo de memoria democrática y de los derechos humanos antes descrito, las organizaciones de Derechos Humanos y de los familiares de las víctimas han aportado una razón práctica memorial configurada en un contexto de deliberación y disputas con las entidades que han gestionado en la transición democrática, las políticas de memoria, verdad, justicia, reparación y educación. A nuestro entender, la razón práctica memorial, de este movimiento se ha constituido a partir de una dimensión experiencial e histórica, en la cual se ha sustentado su participación en la vida política post dictadura. Esta reconoce como núcleo basal, la experiencia traumática del sufrimiento y sus producciones narrativas identitarias a partir de las violaciones de derechos humanos y de la represión. Las experiencias del horror de la violencia y de la represión constituyen una reserva de memoria vivida y base del principio de resistencia, la denuncia y combate a una cultura de terror que provoca desapariciones, ejecuciones destierros, inseguridad radical, separaciones familiares, despojos patrimoniales y persecuciones culturales. En dicha experiencia, la constitución de círculos de solidaridad entre las víctimas, sus familiares y agentes de apoyo (las iglesias, grupos de abogados y médicos, por ejemplo) constituyen el núcleo activo y protector del movimiento.

¹⁸ El concepto estrategias anamnéticas se refiere a las operaciones y dispositivos políticos , culturales y pedagógicos destinados a validar el recuerdo, la conmemoración y la reparación material y simbólica de las violaciones de los derechos humanos de grupos sociales , políticos, étnicos o lingüísticos por la acción de regímenes totalitarios y las prácticas del terrorismo de Estado (como el que practicaron las dictaduras militares del Cono Sur de América Latina) en cuanto principios fundantes de la ética democrática.

A inicios de los años 90 del siglo pasado, el movimiento se conformaría como un actor crítico en la transición democrática post dictadura poniendo en cuestión el concepto de Reconciliación en cuanto proceso de transacción que garantizase lo que las nuevas autoridades llamaron; la gobernabilidad y la justicia en la medida de lo posible, lo que se manifestó ante los trabajos tanto en la Comisión Rettig como de la Comisión Valech¹⁹ con un repertorio de propuestas que los identificaría como actores políticos claves en la discusión sobre políticas de la memoria en la transición política post 1990.

Por su parte, la dimensión política democrática, se orienta a abrir la democracia constituida hacia nuevas discusiones y nuevos derechos que, considerando el vínculo traumático con el pasado reciente, se ordenan a desarrollar una apertura del pensamiento político integrando el testimonio como prueba de violación de derechos humanos junto con la demanda de espacios de resguardo (archivos), de transmisión y de enseñanza del pasado reciente para contribuir a generar ciudadanías complejas que desarrollen capacidades memoriales y políticas para defender la democracia y los derechos humanos.

Esta dimensión se configura a partir de:

- Acción anamnética configura a través de diversos dispositivos y lenguajes que se expresan a través de; la generación de circuitos y espacios de verbalización del impacto emocional, político, penal y laboral de la represión, usando medios de comunicación alternativos, centros culturales y, la expresión dramática y plástica.
- Ampliación de las denuncias y de las resistencias al olvido. La generación y participación en alianzas y plataformas de lucha política plurales, relevando en ellas, las demandas y consignas tales como el Nunca más, Justicia, Verdad y Reparación, o Ni perdón ni olvido.
- Politización del relato de verdad de las Comisiones Oficiales, haciéndose parte de una dinámica ético-crítica sobre las bases pactadas de la transición democrática (Méndez, 2006).
- Expansión de su campo de incidencia pública al ámbito de la cultura, la opinión pública y las artes a través de acciones educativas, artísticas y de recuperación de las memorias históricas de los reprimidos, las víctimas y, la re-significación del núcleo existencial primero, el movimiento memorial (sufrimiento) vía proceso de recuperación, escritura y empoderamiento simbólico de las memorias históricas subalternas, cuestionando la normalidad historiográfica²⁰.

El sujeto del movimiento memorial activa memorias sentí-pensadas desde el presente que resignifican el pasado en el devenir de la realidad concreta. En esta perspectiva el pasado no pasa, al pasado se lo re-visita, se le actualiza, e interroga para comprender con mayor profundidad y amplitud lo que nos ocurre, mientras está ocurriendo aquí y ahora, para desde allí, imaginar futuros posibles (Quintar, 2015). Incide en la generación de proyectos más o menos institucionalizados de educación para la defensa y promoción de los derechos humanos y participa en las disputas sobre el sentido de la enseñanza de la

¹⁹ Para un análisis del discurso de la Reconciliación en ambas Comisiones ver Rubio (2013).

²⁰ Un estudio de estas diversas manifestaciones en Chile y Uruguay en Zaliasnick, 2016.

historia reciente en el currículo del sistema nacional de educación y en la experiencia de dialogías intergeneracionales de memoria (Reyes, Cruz y Aguirre, 2016; Reyes et al., 2014; Sepúlveda et al., 2015) que se manifiestan en programas de educación y de actualización del significado ético de las violaciones de los derechos humanos, así como la acciones referidas a su defensa durante la dictadura. Inscribiendo, a través de estas acciones, la recuperación de las memorias y la lucha por la verdad y la justicia en un conjunto de desafíos comunes inter-etarios de la democracia.

2.2.1. Los movimientos memoriales y el campo de la memoria. Tensiones con la narrativa historiográfica y desafíos en educación

Los procesos de memorialización activa y de trabajo de memoria promovidos por el Estado y los movimientos memoriales (Brett et al., 2007; Collins y Hite, 2013; Feld y Garaño, 2014) han contribuido también, a tensionar los marcos tradicionales de la investigación histórica, situándola en el marco de una cultura histórica (Sánchez Marcos, 2009) que debate sobre los pasados, sus silencios, los deseos y las expectativas de futuro, en la cual, la investigación del pasado reciente se inscribe como una práctica específica, sujeta a ciertas reglas y regímenes de historicidad (Mudrovic, 2014).

Los fenómenos de identificación política asociados al recuerdo y la continuidad entre la narración y la experiencia temporal, tensionan la relación entre el discurso histórico, la memoria social y el contexto sociopolítico en que se genera el recuerdo, abriendo discusiones sobre; el valor de la verdad, la neutralidad valorativa del hecho analizado y el carácter ético y político del relato (Mudrovic, 2005).

Esto implica situarse en el marco de los estudios sobre los discursos sobre el pasado reciente, entendiendo éstos como una producción social del presente que exige pensar el poder implícito en los usos del pasado²¹. Por ello, ante el pasado reciente no es posible sostener una ingenuidad epistemológica sobre la correspondencia unívoca entre narración histórica y el hecho narrado, más bien, conviene abrir la discusión, por una parte; sobre la incidencia de contextos y subjetividades (memorias) en la construcción y la circulación social del recuerdo y, por otra; sobre la relación entre conocimiento, subjetividad y política (Cuesta, 2015).

Otros puntos que tensionan a la investigación historiográfica tradicional y las narrativas históricas explicativas son; el carácter inacabado de los fenómenos estudiados, la implicación generacional de los investigadores con el objeto investigado, la inscripción de la narrativa y de la operación historiográfica (de Certeau, citado en Ricoeur, 2004) en la discusión por la verdad y el uso de conceptualizaciones y metodologías provenientes, de las ciencias jurídicas y del paradigma de los derechos humanos y del Holocausto (Traverso, 2011). A ello se agrega, la tensión a la explicación histórica neutral, por el uso de las categorías del testigo, el testimonio, el horror, las víctimas, la memoria viva y el deber de la memoria que abren dicha función a posiciones éticas y narrativas específicas (Mate, 2006; Mélich, 2004; Ruiz Torres, 2007)²².

²¹ Que ha abierto investigaciones sobre las historias de las disputas por la memoria (Mendoza, 2015).

²² El discurso historiográfico en nuestro país, no ha establecido un marco conceptual común o convergente para abordar el pasado reciente, debido principalmente a la fuerza de los enfoques que sustentan las premisas de objetividad y distancia para la investigación. Sin embargo, la relación de algunos historiadores con la historia oral anglosajona, con los movimientos de derechos humanos y las víctimas y, su compromiso con la memoria social de los excluidos y perseguidos, ha abierto argumentos para la ruptura epistemológica, desde la historia oral y la memoria, como reverso y crítica de la historia oficial dictatorial (Garcés y Leiva, 2005).

Las narrativas y acciones de los movimientos de memoria representan un proyecto de interpretación histórica de las dictaduras y del período posterior de la democracia que ha integrado diversos dispositivos para la activación del recuerdo y la reflexión sobre los usos públicos del pasado tales como; archivos y registros orales y audiovisuales; fondos documentales de los procesos judiciales; repertorios de testimonios difundidos en formatos plurales²³; sitios memoriales; museos y bibliotecas públicas; proyectos educativos comunitarios y escolares; intervenciones de espacios públicos; dramaturgia y plástica.

En dicho trayecto, basándose en la memoria como dispositivo dinamizador del recuerdo, se han confrontado diversas narrativas históricas en diálogo crítico con los relatos hegemónicos, cuestionando en primer lugar; el orden temporal secuencial y evolucionista de la narrativa hegemónica presente en el curriculum escolar, que establece una continuidad histórica necesaria, por una parte entre; la llamada crisis de la Unidad Popular y el Golpe de Estado de 1973, proceso explicado por la tesis histórica de la Guerra Fría y por otra, entre; la Dictadura y violación de derechos humanos (1973-1989) y el retorno a la democracia en 1990, proceso explicado por la necesidad de defensa de los derechos humanos y la democracia²⁴. La disputa en las generaciones actuales por la explicación de lo acontecido en torno a estos hitos históricos es evadida por la memoria hegemónica a través de la estrategia de la indagación histórica y del uso de testimonios (como fuente de información). El supuesto es que la indagación que deben realizar los estudiantes,- sin considerar sus propias memorias-, permitirá acceder a la explicación histórica local de lo acontecido²⁵.

Las tesis explicativas sobre el gobierno de la Unidad Popular, su crisis, el golpe militar y la instalación de la dictadura, no tienen relación con los hitos de dictadura y violación de derechos humanos y de recuperación de la democracia y no dan cuenta de la implicación y responsabilidad de la clase política. Por su parte, la razón práctica memorial, desarrolla propuestas de narrativas históricas que rompen con la continuidad necesaria de los hechos del relato hegemónico, abriendo análisis e interpretaciones genealógicas(principalmente entre los intelectuales)que dan cuenta de las disputas de poder desarrolladas al interior de la clase política para ordenar la transición pactada (Moulián, 1998) y, de las formas de configuración del marco neoliberal de la democracia (Cárcamo-Huechante, 2007), relevando cómo los sectores pinochetistas fueron abandonando su discurso patriótico introduciendo uno mercantil democrático. Evidenciando ambos, la configuración del presente como un proceso que no formaba parte de una evolución natural del pasado reciente sino que fue resultado de una disputa y un trastocamiento de referentes políticos y sociales. Por su parte, Richard (2010) desde una crítica de la memoria que supone la posibilidad de anudar prácticas y

²³ Videos, libros, portales en la web, blogs, audio- archivos, entre otros. Se puede acceder a ellos en : www.museodelamemoria.cl

²⁴ Estos hitos históricos se encuentran presentes en el currículo para la enseñanza de la historia reciente en tercer año medio y no tienen continuidad explicativa entre sí. La tesis de la Guerra Fría, actúa como marco explicativo global de la historia y sus efectos, a ella se unen; la tesis de la Decadencia de la República y el Determinismo histórico, que ordenan las coyunturas políticas inmediatas al golpe de estado de 1973. Todas consolidan unas memorias Hegemónicas que orientan una pedagogía de sentido de la experiencia social que evade la reflexión de los hechos históricos, asume tácitamente la imposición del perdón y promueve una *memoria ingenua* que no se apropia de la existencia histórica de la violación de derechos humanos como expresiones de la Política de campo instalada en la dictadura militar (1973-1990).Ver Rubio,2013a

²⁵ El curriculum propone investigar las posiciones historiográficas opuestas como una estrategia para explicar lo acontecido. Sin aportar elementos de juicio para el análisis crítico.

escenarios de actuación normalmente parcelados en disciplinas académicas diversas, reflexiona sobre la exposición de la memoria social a las inversiones, conversiones y reversiones del presente²⁶ y sobre cómo la retórica del pasado reciente (retóricas, escenas y lenguajes figurativos) de la postdictadura han rondado sobre la ausencia y carencias de lo que falta²⁷.

Desde los movimientos memoriales, diversas organizaciones han comenzado a vincularse con escuelas para transmitir vía testimonio, la narrativa de la represión, la prisión y la tortura como fragmentos de la historia vivida, enfatizando la experiencia de la víctima en sus dimensiones políticas, sociales y culturales²⁸. Muchas de ellas son historias no conocidas y no integradas en las memorias hegemónicas y emblemáticas²⁹. Los relatos dan cuenta de aspectos humanos situados que vitalizan no sin riesgo³⁰, el vínculo intergeneracional con lo indecible de la transmisión del recuerdo y desafían a la comprensión, a integrarlo como aprendizaje y diálogo con el relato histórico oficial³¹. A través del testimonio, se han puesto en escena a aquellos sujetos que han sido silenciados; mujeres prisioneras en juventud (Calderón y Gutiérrez, 2011), Ex Niños y organizaciones territoriales de víctimas de violaciones de derechos humanos³².

La narrativa testimonial puede articularse con diversas estrategias, tales como la narración directa de quien ha vivido la violación de derechos humanos y comunicando la profundidad de la violencia en el cuerpo que marcó la vida de una generación. Pueden presentarse mediadas por dispositivos (libros, documentales, exposiciones plásticas y fotográficas, obras teatrales), que permiten por una parte; desarrollar una recreación de lo vivido y de los hechos históricos, y por otra; testimoniar en un sitio de memoria, en donde reside la huella del dolor y la reserva de historia de represión³³.

Estas aproximaciones como posibilidad del presente que revisita el pasado desde lo vivido, rompen la continuidad de la memoria hegemónica, relativizan la fuerza de las tesis históricas explicativas y abren la historia disponible a la experiencia humana y a la responsabilidad política por lo acontecido. Por su parte, la post memoria (Hirsch, 2008) también abre nuevos relatos de memoria de quienes han sido los herederos de los desaparecidos y afectados, los que vienen a presentar sus visiones históricas resultantes

²⁶ En 2010 asumió el gobierno una coalición política de derecha y presidido por Sebastián Piñera, quien se apoderó del concepto de desaparecidos que identificaba a los ciudadanos asesinados y desaparecidos por acción de la dictadura y a sus familiares que habían luchado por la defensa de los derechos humanos, usándolo para designar a los muertos desaparecidos en el terremoto y tsunami que afectó al país, siendo presentado ahora como símbolos de lo que debería ser la unidad de la nación en torno a las políticas de reconstrucción de las zonas afectadas emprendidas por el nuevo gobierno.

²⁷ Lo que falta, se refiere a todo lo restado, cuerpos, existencias e ideologías que fueron anulados por las pasiones de la historia (Richard, 2010).

²⁸ El testimonio puede entenderse como fuente de conocimiento y de acercamiento a lo indecible y a la resignificación de la experiencia de violación de derechos humanos (Bárcena, 2011).

²⁹ Ver www.facebook.com/latidosdelamemoria, <https://www.facebook.com/groups/HIJXSMEMORIA/?fref=ts>; <http://www.memoriaviva.com/>

³⁰ Estas iniciativas son emergentes en nuestro país y se realizan movidas por la necesidad de testimoniar. Se requieren sean atendidas cuidadosamente tanto por el valor de lo narrado como por la responsabilidad ante quien realiza el testimonio expresado ante herederos/as no siempre preparados para la escucha.

³¹ El acto de testimoniar ante las nuevas generaciones no asegura aprendizaje del pasado reciente. El acto de testimoniar debe ser un acto cuidado y abierto al reconocimiento del otro.

³² Ver http://www.centroexil.org/programas/8-asociacion_exil_chile

³³ El Gobierno de Michelle Bachelet evidenció la mayor expansión de iniciativas de memoria con la sociedad civil. Los memoriales llegarían a 160 en 2010 según Wilde y sobre 200 en 2014, según Collins y Hite (2013) <http://villagrimaldi.cl/>, <http://tumemorial.cl/>, <http://www.londres38.cl/1937/w3-channel.html>

de la transmisión fragmentada de lo acontecido³⁴. También, las narrativas militantes y críticas, integran el presente cuestionado como dispositivo dinamizador y problematizador del recuerdo, tensionando la relación con el pasado y con el futuro. Al respecto, las narrativas del sitio memorial Londres 38 aportan a la discusión de la violación de derechos humanos tanto en el pasado reciente como en el presente y validan los proyectos de justicia en marcha, que fueron derrotados, pero no vencidos en el pasado reciente³⁵.

También, se ha tensionado el uso del archivo tradicional y la relación del investigador con las fuentes históricas. La constitución de los archivos de la represión es reciente³⁶, los-as investigadores-as deben superar las tendencias a la dispersión por el paso del tiempo y del silencio y ocultamiento de los hechos acumulado. Por otra parte, el acceso a la experiencia de violación de derechos que forma parte de los hechos de represión dictatorial, está mediada por las posibilidades de la transmisión y representación de lo indecible (Faúndez, Cornejo y Brackelaire, 2013). Esa zona indecifrada pero existente de dicha experiencia, plantea una problematización mayor respecto del carácter del conocimiento que compone la narrativa histórica del pasado reciente y de las posibilidades y estrategias para poder pensarlo para su transmisión.

En suma, las estrategias anamnéticas han integrado una nueva expresión del pasado reciente que revierte el poder de la cultura escrituraria³⁷ definida para la transmisión y como veremos para el aprendizaje histórico, abriéndola a lenguajes figurativos y estéticos, los cuales, mueven diálogos activos entre presente y pasado; recuperan memorias de la historia del tiempo largo y las inscriben en el tiempo corto, conformando una política identitaria manifiesta como movimiento social particular que puede ser visto como apuesta de construcción de representaciones historiográficas del pasado reciente³⁸.

Por su parte, los desafíos educativos se relacionan con definir qué aprendizajes se deben propiciar a partir de las experiencias ancladas al pasado reciente. Existe un consenso en

³⁴ La Historia de un Oso, cortometraje chileno ganador de un Oscar en 2016. Narra la historia de la prisión, el dolor y el exilio de un ex dirigente de la Unidad Popular vista por su nieto (heredero) que representa estética y emotivamente la experiencia.

³⁵ Las apuestas de proyección de la violación de derechos humanos en el presente requieren especial atención sobre quienes asisten a su presentación, (quienes vivieron y las generaciones que heredaron dicho pasado) para r³⁵ Lo que falta, se refiere a todo lo restado, cuerpos, existencias e ideologías que fueron anulados por las pasiones de la historia (Richard, 2010).

³⁵ El testimonio puede entenderse como fuente de conocimiento y de acercamiento a lo indecible y a la resignificación de la experiencia de violación de derechos humanos (Bárcena, 2011).

³⁵ Ver www.facebook.com/latidosdelamemoria, <https://www.facebook.com/groups/HIJXSMEMORIA/?fref=ts>; <http://www.memoriaviva.com/>

³⁵ Estas iniciativas son emergentes en nuestro país y se realizan movidas por la necesidad de testimoniar. Se requieren sean atendidas cuidadosamente tanto por el valor de lo narrado como por la responsabilidad ante quien realiza el testimonio expresado ante herederos/as no siempre preparados para la escucha.

³⁵ El acto de testimoniar ante las nuevas generaciones no asegura aprendizaje del pasado reciente. El acto de testimoniar debe ser un acto cuidado y abierto al reconocimiento del otro.

³⁵ Ver http://www.centroexil.org/programas/8-asociacion_exil_chile

³⁵ Se debe resguardar la diferenciación y delimitación de las continuidades y discontinuidades históricas que se pretenden transmitir y discutir. Del mismo modo, la transmisión del miedo es un punto a ser reflexionado en términos de los propósitos pedagógicos implicados en su desarrollo.

³⁶ Sobre archivos y memoria de la represión durante las dictaduras latinoamericanas ver Acuña et al. (2016).

³⁷ Los movimientos de la memoria pueden ser pensados siguiendo a Rama (2004) en la ciudad letrada, como una nueva forma de cultura contestataria a los dictámenes de la escrituraria de la historia y desarrollan a través de los sitios, memoriales y lugares, una nueva significación inaugurando nuevos recorridos en las ciudades latinoamericanas.

³⁸ Sobre la producción de relatos como dispositivo constituyente de los movimientos memoriales ver Gaborit (2006), Montealegre (2013)

valorar una educación ciudadana fundada axialmente en los derechos humanos (Osorio, 2016), sin embargo, este eje no agota los aprendizajes, puesto que según lo que hemos señalado anteriormente, la razón práctica memorial también, incorpora la dimensión histórica como un eje de memoria/historia activo para pensar el presente y el futuro. Esta multidimensionalidad del uso público del pasado exige pensar apuestas pedagógicas que integren perspectivas de la historia, la memoria social y los derechos humanos así como reflexionar sobre sus tensiones para su proyección en la enseñanza. Uno de los puntos de tensión dice relación con pensar el testimonio desde el aprendizaje. Designado como conocimiento imposible (Bárcena, 2011) desafía particularmente a los presupuestos éticos de la educación, exigiendo diferenciar, lo indecible de un acontecimiento como experiencia vivida por un testigo/a, de asumir lo indecible como dogma impuesto por un discurso externo a la experiencia vivida. (Huberman, 2003 citado en Bárcena, 2011).

Presentamos a continuación algunos principios de base sobre como pensar la historia como acontecer, su relación con la memoria y los derechos humanos para propiciar la enseñanza del pasado reciente³⁹.

El pasado reciente nos plantea la necesidad de pensar la historia desde otro lugar, esto implica asumir la condición histórica desde la responsabilidad, evidenciando cómo los hechos, experiencias y herencias del tiempo corto y largo se transforman en un desafío para la comprensión y la reflexión política en la que el sujeto asume un rol activo. (Cuesta, 2011) Ese desafío exige integrar memoria e historia⁴⁰ como sustento de una ciudadanía responsable de su pasado y su futuro, basada en el derecho a tener derechos, como una condición en permanente expansión (Arendt, 1973, citado en Jelin, 2003) en donde el pasado se transforma en un recurso para la confrontación del presente y el futuro.

Esto nos exige asumir los siguientes principios de base para pensar la historia en relación con el sujeto; el primero, es que ésta (como acontecer relatado) no está disponible (Kosseleck, 1994). Desde la perspectiva de las experiencias del horror, no se asegura (per se) su recuperación, narración y su transmisión. Del mismo modo, la producción de los relatos y las investigaciones tampoco asegura su disponibilidad, se requieren de sujetos habilitados para su comprensión y aprendizaje. Lo que supone una activación permanente del recuerdo y la responsabilidad como capacidad de pensamiento histórico. El segundo principio dice relación con la condición de herencia y construcción histórica en la que se inscribe el sujeto. Heredamos historias construidas por otros que nos ponen en disyuntivas más o menos complejas y a la vez, construimos o nos inscribimos en las posibilidades de construcción de nuevas historias (Mélích, 2004). Es allí donde, la razón práctica memorial (memoria como capacidad reflexiva) puede activar procesos de diálogo crítico entre el fondo de experiencia (lo acontecido) y el horizonte de espera (futuros posibles) pensados desde el presente⁴¹. El fondo de experiencia se

³⁹ Principios de base para pensar la historia que emergen de la reflexión ética, política y epistemológica de los pasados violentos que han interpelado a la historia reciente tanto en Europa con motivo de pasados de violentos así como en contextos post transicionales y de violencia en América Latina. Ello demanda pensar la historia integrando la subjetividad y las memorias como dispositivos para la formación de capacidades para el pensamiento histórico como sustento de la formación política a desarrollar en contextos educativos escolares y otros escenarios de la sociedad civil.

⁴⁰ La genealogía evidencia que historia y memoria fueron concebidas históricamente unidas, y que su disociación es un episodio marcado por un trayecto disciplinar específico (Cuesta, 2014).

⁴¹ A propósito del presente complejo que trae a los vencidos (su memoria) ver Benjamin, citado en Mate (2006) y Ricoeur (2004).

transforma por la razón práctica memorial, en un pasado abierto, que puede ser cepillado a contrapelo (Cuesta, 2011), que exige como condición de una ciudadanía memorial, por una parte; ser abierto con nuevas preguntas (Tocornal, 2010) y por otra, ser pensado/recordado desde el otro en dicha historia, abriendo nuevas memorias que ponen en tensión las identidades sociales y políticas establecidas.

Por otra parte, el análisis del recorrido histórico de la razón práctica memorial en relación al aprendizaje posible de los pasados recientes, da cuenta de los principios que se deben considerar para formar una ciudadanía de nuevo tipo, es decir, memorial⁴².

Comprender la historia a partir de los efectos de la historia reciente. Esto orienta qué y cómo recordar. El pasado reciente ha generado efectos diferenciados en nuestra sociedad expresada como; víctimas, allegados, herederos, colaboradores, cómplices pasivos, procesos transgeneracionales de memoria y comunidades de sentido futuras. Deben considerarse en relación a la definición de los hechos históricos que pretendemos relevar para articular la relación entre memoria e historia y potenciar la comprensión histórica. Preguntándonos sobre cual memoria integramos para evocar el pasado; para legitimar o cuestionar el presente?

Considerar las determinaciones de posición económica y social frente al pasado reciente. Cada trayectoria del pasado inscribe una determinación de posición histórica (Giroux, 2003) que incide en la narrativa de ese pasado, que se expresa a través de las memorias emblemáticas (Stern, 2000) y sociales. Las determinaciones aportan a la comprensión de experiencias disímiles vividas y heredadas para iniciar el trabajo de la memoria.

Reconocer la enseñanza como un espacio para la creación de una comunidad de sentido. La enseñanza del recuerdo debe orientarse pensando en el futuro y en la formación ciudadana (Bárcena, 2011). Ello define el compromiso explícito de esta enseñanza para la formación de ciudadanos responsables que asumen los derechos humanos.

Problematizar la historia y el recuerdo. Definir algunos núcleos problemáticos prioritarios para la enseñanza. Desde nuestra experiencia concentracionaria basada en la pedagogía pública del miedo (Rubio, 2013), emergen algunos núcleos que deben ser pensados desde los derechos humanos, y que exigen a la vez, evitar la pedagogización del recuerdo, esto es, reproducir relatos ejemplares sin abrirlos a diálogo (Bárcena, 2011) así como, activar procesos de des-memorialización (Sacavino, 2015). Entre los núcleos problemáticos a trabajar encontramos; el quiebre de la vida republicana; la vulneración histórica de derechos de la mujer y de los niños; cuestionar las herencias y las posibilidades fácticas de construcción de la institucionalidad republicana; cómo superar la linealidad y continuidad como ordenadores del relato histórico. El daño y dolor del cuerpo y la ciudadanía vulnerada; la demanda de aprender la convivencia política como el cuidado del otro y problematizar la experiencia heredada desde la responsabilidad ante el futuro. Una característica del pensamiento histórico memorial comprometido con la defensa de los derechos humanos es la promoción de una actitud crítica constante sobre el recuerdo y su activación que evite que éste se hegemonice y transforme en memoria oficial deshumanizada.

⁴² La crítica supone debatir sobre los principios que han ordenado la investigación histórica y su rol en la constitución del recuerdo del pasado reciente. Abrir diálogo desde el presente hacia el pasado activando, memoria e historia. (Rubio, 2016)

Se trata de abrir un régimen de memoria (Crenzel, 2008) dinámico y complejo que permita fortalecer capacidades ciudadanas que se vinculen con la historia desde una perspectiva crítica que recuerde y piense el acontecer histórico integrando los derechos humanos como referencia analítica. Por último, desde esta razón práctica memorial es posible reconocer capacidades ciudadanas que se transforman en un activo para la ciudadanía memorial. Entre éstas podemos reconocer las siguientes:

Ciudadanía que asume su condición histórica. Es heredera del pasado reciente y piensa futuro.

Ciudadanía que se siente parte de una comunidad de sentido. Sensible, abierta al otro en el presente y en el pasado.

Ciudadanía que asume los derechos humanos como referencia para pensar la historia. Con una memoria que reflexiona sobre el sentido de la violación de derechos humanos.

Ciudadanía que piensa la historia política del pasado reciente. Conoce y comprende los proyectos políticos que no llegaron a concretarse.

Ciudadanía activa con conciencia histórica. Con una memoria crítica de los relatos oficiales y con una conciencia histórica (se piensa con otros temporalmente) que vincula presente y pasado para pensar futuros como acción del presente. (Rubio, 2016)

Podemos concluir que los movimientos memoriales reivindican una política que podemos definir como de reconocimiento, esto es una política constituida desde un sentido de comunidad y reciprocidad que representa y demanda a la sociedad el reconocimiento de formas morales que se consideran sustantivas para la democracia y que deben incorporarse a través de tres vías: la normativa-legal; la comunicacional, creándose instituciones que permitan conmemorar y educar en los derechos humanos, y; la educativa, que demanda al poder político la generación de una cultura política a través de su sistema nacional de educación en todas las modalidades y niveles etarios de éste. Estas tres dimensiones constituyen una ciudadanía memorial, es decir el atributo siempre perfectible de la democracia para desarrollar capacidades jurídicas, culturales y educacionales que permitan que la conmemoración se identifique con el sentido mismo de la vida en común.

En suma, el desarrollo de una razón ciudadana memorial contribuye a configurar una democracia de nuevo tipo, que integre la justicia en las memorias (Mendoza, 2015). Este enfoque de ciudadanía de los movimientos memoriales ha tensionado las narrativas históricas oficiales presentes en diversos escenarios y dispositivos de la institucionalidad política, al mismo tiempo, que ha planteado desafíos educativos en torno a qué, cómo y para qué enseñar el pasado reciente, lo que ha interpelado a su vez, cuestionamientos disciplinares y pedagógicos cuando se incorpora la memoria como dispositivo reflexivo educativo (Rubio, 2013).

3. Conclusiones

Los movimientos que han actuado para recuperar la memoria histórica relacionada con la violación de los derechos humanos durante la dictadura aspiran contribuir a la reparación de una sociedad herida. Aspecto clave de la política identitaria del movimiento memorial es su relación con el trauma, con el sufrimiento y la violación de derechos humanos. En un proceso de politización del trauma, su estrategia de incidencia

pública se relaciona con satisfacer la necesidad humana de reconstruir proyectos de vida en condiciones de paz y no de terror o miedos institucionalizados como en la dictadura. El movimiento memorial sitúa su posición identitaria desde una ética de responsabilidad pública. Lo que plantea un tema de gran grosor, ¿cuál es el del sentido que tiene este responder en los movimientos memoriales? ¿Responde la historiografía? ¿Responde la sociedad? ¿O el diluido sentido ético de la sociedad hará que sólo las víctimas hablen por todos los demás? La responsabilidad frente a la historia implica también una capacidad de dar cuenta, es decir el reconocimiento de la dimensión problemática del pasado. Cuando esa responsabilidad se diluye, se nos devuelve una dimensión estetizante del pasado, un estado de vaciamiento crítico. Asumimos representaciones del pasado que no nos afectan, representaciones sin marcos reflexivos que nos involucren. Al sustraer la responsabilidad de lo histórico, esa representación nos lleva a un lugar de tránsito, a una escena que puede ser contemplada pero no admite intervención alguna, en el sentido epistémico, en la intención de conocerla (Gentile, 2015).

El movimiento memorial se empodera desde sus procesos identitarios en cuanto produce una contra-narrativa que pretende darle nuevos sentidos al pasado reciente, a enmarcar la historia reciente como historia infausta, por tanto es una narrativa liberadora, que se constituye desde la voz de los-as ciudadanos-as vulnerados-as y de sus archivos que son definidos como fuente primaria por su eticidad y no solo por las reglas epistémicas de la historiografía tradicional.

En dicho trayecto, se define como conciencia ética, conmemorativa de la violación de derechos humanos (conmemorar: hacer memorias juntos) y como tal, se exploran formas de expresión, rituales, intervenciones de espacios públicos que ofrecen al ciudadano-a otras formas de aprender y leer historia en diálogo crítico con las formas canónicas de enseñar y estudiar la historia reciente, a través de: lugares memoriales, peregrinaciones, intervenciones forenses, educación intergeneracional. Es importante destacar que las manifestaciones del movimiento memorial no son mera recuperación de voces de los de abajo sino que manifiestan itinerarios conceptuales que plantean que hay diversas formas de hablar-narrar y representar el pasado reciente: no hay un monopolio de la historia disciplinar para hablar con sentido del pasado.

Referencias

- Acuña, M, Flier, P., González, M, Groppo, B., Hevia, E., López, L. ... y Traverso, E. (2016). *Archivos y memoria de la represión en América Latina (1973-1990)*. Santiago: LOM
- Balibar, E. (2013). *Ciudadanía*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Bárcena, F. (2011). Pedagogía de la memoria y transmisión del mundo. Notas para una reflexión. *Revista Con-ciencia Social*, 15, 109-118.
- Brett, S, Bickford, L. Sevcencko, L y Ríos, M. (2007). *Memorialización y democracia. Políticas de estado y acción civil*. Santiago: Flacso.
- Calderón, A. y Gutiérrez, R. (2011). *Éramos liceanas en septiembre de 1973*. Santiago: Planeta de Papel.
- Cárcamo-Huechante, L. (2007). *Las tramas del mercado. Imaginación económica, cultura pública y literatura en el Chile de fines del siglo XX*. Santiago: Cuarto Propio.

- Carvacho, H., Manzi, J., Haye, A., González, R., Cornejo, M. (2013). Consenso y disenso en la memoria histórica y en las actitudes hacia la reparación en tres generaciones de chilenos. *Psyke*, 22(2)33-47. doi: 10.7764/psykhe.22.2.601
- Collins C. e Hite, K. (2013). Fragmentos de memoriales, silencios monumentales y despertares en el Chile del siglo XXI. En K. Collins, K. y A. Joignant (Eds.), *Las políticas de la memoria en Chile: Desde Pinochet a Bachelet* (pp. 161-192). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Crenzel, E. (2008). *La historia política del nunca más. La memoria de las desapariciones en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cuesta, R. (2011) Historia con memoria. *Revista Con- Ciencia Social*, 15, 15-30.
- Cuesta, R. (2014). Genealogía y cambio conceptual. Educación, historia y memoria. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 22(23), art 4. doi:10.14507/epaa.v22n23.2014
- Cuesta, R. (2015). *La venganza de la memoria y las paradojas de la historia*. Recuperado de www.lulu.com
- Faúndez, X. Cornejo, M. y Brackelaire, J. C. (2013). Transgeneracionalidad del trauma psicosocial: imágenes de la detención de presos políticos de la dictadura militar chilena reconstruidas por los nietos. *Psyke*, 22(2), 83-95. doi:10.7764/psykhe.22.2.563
- Feld, C. y Garaño, S. (2014). Espacios de memoria; controversias en torno a los usos y las estrategias de representación. *Revista del Núcleo de Estudios sobre Memoria*, 2, 1-85.
- Garcés, M. y Leiva, S. (2005). *El golpe en la legua. Los caminos de la historia y la memoria*. Santiago: LOM
- Garretón, M. A. (2003). Memoria y proyecto país. *Revista de Ciencia Política*, 23(2), 215-230. doi: 10.4067/s0718-090x2003000200010
- Garretón, M. A. y Garretón, R. (2010). La democracia incompleta en Chile. La realidad de los rankings internacionales. *Revista de Ciencia Política*, 30(1), 115-148.
- Gentile, M. B. (2015). El recuerdo del mal: Historizar la memoria. *Revista El Ágora*, 15(2), 365-374. doi:10.21500/16578031.1619
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorroutu.
- González, R., Manzi, J. y Noor, M. (2013). Identidad Social y emociones intergrupales: antecedentes de las actitudes de perdón y reparación política en Chile. *Psyke*, 22(2), 129-146. doi:10.7764/psykhe.22.2.575
- Jaramillo, J. (2009). Tres experiencias emblemáticas de recuperación de pasados violentos en América Latina. Argentina, Guatemala y Colombia. *Antropología Social*, 11, 29-59.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria. Memorias de la represión*. Madrid: Siglo XXI.
- Jelin, E. (2003). *Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un campo nuevo en las ciencias sociales*. Recuperado de http://ides.org.ar/wp-content/uploads/2012/03/cuaderno2_Jelin.pdf
- Jelin, E. (2014). Las múltiples temporalidades del testimonio. El pasado vivido y sus legados presentes. *Clepsidra*, 1(1), 140-163.
- Kosseleck, R. (1994). *Futuro pasado para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Lira, E. (2010). *Memoria y convivencia Democrática. Políticas de olvido y memoria*. San José: FLACSO.
- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago: LOM.

- Lechner, N. y Güell, P. (2006). La construcción social de las memorias en la transición chilena. En E. Jelin y S. Kaufman (Comps.), *Subjetividad y figuras de la memoria. Memorias de la represión* (pp. 17-46). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lefranc, S (2004). *Políticas del perdón*. Bogotá: Norma.
- Hirsch, M. (2008). The generation of postmemory. *Poetics Today*, 29(1), 103–128. doi: 10.1215/03335372-2007-019
- Hunneus, C. y Ibarra, S. (2013). La memoria del régimen de Pinochet desde la opinión pública. En K. Collins y A. Joignat (Eds.), *Las políticas de la memoria en Chile: Desde Pinochet a Bachelet* (pp. 227-264). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Hunneus, C. (2014). *La democracia semisoberana. Chile después de Pinochet*. Santiago: Taurus.
- Mate, R. (2006). *Medianoche en la historia. Comentarios a las tesis de Walter Benjamin. Sobre el concepto de historia*. Madrid: Trotta.
- Mate, R (2009). *La herencia del olvido*. Madrid: Errata Naturae.
- Mayol, A. (2014). *El derrumbe del modelo. La crisis de la economía del mercado en el Chile contemporáneo*. Santiago: LOM
- Mélich, J. C. (2004). *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder.
- Mendoza, C. (2015). *Políticas de la memoria y transmisión generacional de pasados recientes*. Ciudad de Mexico: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Montealegre, J. (2013). *Memoria Eclipsadas*. Santiago: LOM.
- Moulián, T. (1998). *Chile actual. Anatomía de un mito*. Santiago: LOM.
- Mudrovic, M. I. (2005). *Historia, narración y memoria. Los debates actuales en filosofía de la historia*. Madrid: Akal.
- Mudrovic, M. I. (2014). Regímenes de historicidad y regímenes historiográficos: del pasado histórico al pasado presente. *Historiografía*, 5, 11-31.
- OPCIÓN-ECEN. (2013). Los ruidos del silencio. Los niños, niñas y adolescentes hablan a cuarenta años del golpe militar en Chile. <http://www.opcion.cl/>
- Osorio, J. (2016). Ciudadanías en movimiento: hacia una agenda de educación ciudadana crítica. *Education Global Research*, 9, 20-33.
- Osorio, J. y Rubio, G (2006). *El deseo de la memoria. Escritura e historia*. Santiago: Escuela de Humanidades y Política.
- Piper, I., Fernández, R. e Iñiguez-Rueda, L. (2013). Psicología social de la memoria. Espacios y políticas del recuerdo. *Psyke*, 22(2), 19-31. doi: 10.7764/psykhe.22.2.574
- Piper, I. (2015). Violencia política. Miedo y amenaza en lugares de memoria. *Athenea Digital*, 15(4), 155-172.
- PNUD. (2015). *Los tiempos de la politización*. Recuperado de <http://desarrollohumano.cl/idh/>
- Quintar, E. (2015). Memoria e Historia. Desafíos a las prácticas políticas del olvido en América Latina. *Agora*, 15(2), 375-391. doi: 10.21500/16578031.1620
- Rama, A. (2004). *La ciudad letrada*. Santiago: Tajamar Editores.
- Reyes, M. J., Cornejo, M., Cruz, M. A., Carrillo, C. y Caviedes, P. (2014). Dialogía intergeneracional de memorias acerca de la dictadura militar chilena. *Universitas Psychologica*, 14(1), 255-270.

- Reyes, M. J., Cruz, M. A. y Aguirre, F. J (2016). Los lugares de la memoria. Algunos efectos políticos de la transición del pasado reciente de Chile. *Revista Española de Ciencia Política*, 4, 93-114. doi: 10.21308/recp.41.04
- Richard, N. (2010). *Crítica de la memoria. 1990-2010*. Santiago: Cuarto Propio.
- Ricoeur, P. (2004). *La Historia la memoria y el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rosanvallon, P. (2007). *La contrademocracia. La Política en la era de la desconfianza*. Buenos Aires: Manantial.
- Rubio, G. (2013). Memoria política y pedagogía. Los caminos hacia la enseñanza del pasado reciente. Santiago: LOM.
- Rubio, G. (2014). *Memoria histórica, ciudadanía y crisis moral de la esfera pública. Chile a 40 años del golpe militar de 1973*. Recuperado de <http://revistas.uv.mx/index.php/Clivajes>
- Rubio, G. (2016). Memoria hegemónica y memoria social. Tensiones y desafíos pedagógicos en torno al pasado reciente. *Revista Colombiana de Educación* (7), 109-135.
- Rubio, G. (s/f). *Notas para las capacidades de una ciudadanía memorial*. Manuscrito de la autora.
- Ruiz Torres, P. (2007). Los discursos de la memoria histórica en España. *Revista de Historia Contemporánea*, 7, 5-30.
- Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el nunca más para la construcción de la democracia, *Folios*, 41, 69-85. doi: 10.17227/01234870.41folios69.85
- Sánchez, M (2009). *Cultura histórica*. Recuperado de <http://www.culturahistorica.es/>
- Sepúlveda, M., Sepúlveda, A., Piper, I. y Troncoso, L. (2015). Lugares de memoria y agenciamientos generacionales: lugar, espacio y experiencia. *Última Década*, 42, 93-113. doi: 10.4067/S0718-22362015000100005
- Stern, E. (2000). De la memoria suelta a la memoria emblemática: Hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico. En M. Garcés, M. (Comp.), *Memorias para un nuevo siglo. Chile. Miradas a la segunda mitad del siglo XX* (p. 11-33). Santiago: Ediciones ECO.
- Stern, E. (2013). *Memorias en construcción: Los retos del pasado presente en Chile 1989-2011*. Santiago: Museo de la Memoria y los Derechos Humanos.
- Timmermann, F. (2015). *El gran terror. Miedo, emoción y discurso. Chile, 1973-1980*. Santiago: Ediciones Copygraph.
- Tocornal, X. (2010). *Chile, la memoria dividida*. Santiago: Fundación Heinrich Boll.
- Veles, G. y Herrera, M. C. (2014). Formación política en el tiempo presente. Ecologías violentas y pedagogía de la memoria. *Nómadas*, 41, 149-165.
- Wilde, A. (2013). Un tiempo de memoria. Los derechos humanos en la larga transición chilena. En K. Collins y A. Joignant (Eds.), *Las políticas de la memoria en Chile: Desde Pinochet a Bachelet* (pp. 55-84). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Zaliasnick, Y. (2016). *Memoria Inquieta*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.

Breve CV de los autores

Graciela Alejandra Rubio

Profesora de estado en Historia y Geografía. Magister en Historia y Doctora en Educación. Académica del Instituto de Historia y Ciencias Sociales Universidad de

Valparaíso. Docente de pre y postgrado. Ha desarrollado estudios sobre la memoria histórica presente en la discusión pública, los informes de verdad y discusiones sobre la pedagogía de la memoria. Actualmente realiza un estudio sobre las narrativas del currículum escolar y en jóvenes de liceos públicos de Santiago y Valparaíso. ORCID ID: 0000-0002-4849-835X. Email: gracia.aleja@gmail.com

Jorge Osorio

Licenciado en Historia. Diplomado de Postgraduación del International Institute of Social Studies (ISS) de La Haya (Holanda) en Desarrollo y Derechos Humanos. Docente del Departamento de Psicología Educativa de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso y de la Maestría de Educación en Derechos Humanos del Centro de Cooperación para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe, Michoacán, México. ORCID ID: 0000-0001-9787-5599. Email: josorio.humanidades@gmail.com

ARTÍCULOS TEMÁTICA LIBRE

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Representaciones de la Sexualidad en los Discursos de la Diversidad Funcional Circulantes en Chile

Representations of Sexuality in Functional Diversity Discourses Circulating in Chile

Milene Le Feuvre Orrego *
Claudia A. Calquín

Universidad Central de Chile

Se presentan los resultados de una investigación dirigida a conocer las representaciones de la sexualidad de las personas con diversidad funcional en algunos discursos de la diversidad funcional circulantes en Chile. Se utilizó la perspectiva foucaultiana de análisis del discurso aplicado a un corpus documental elaborado por materiales escritos como audiovisuales producidos en Chile como en España. Los resultados señalan que las representaciones de la sexualidad de las personas con diversidad funcional caben comprenderlas desde su multiplicidad, vinculada a los formatos discursivos a través de los cuales es hablada y los contextos geográficos de producción; también que su enunciación se realiza desde ejes como dependencia-descontrol y vulnerabilidad- peligrosidad y que la falta de información, la infantilización del cuerpo no normativo y la desexualización del deseo, entre otras cuestiones, se constituyen en obstáculos para un ejercicio libre y placentero de la sexualidad en tanto derecho humano.

Descriptores: Sexualidad, Educación de los inmigrantes, Diversidad cultural, Educación.

The research presents the representations of sexuality in people with functional diversity, through some speeches about functional diversity in Chile. The documentary corpus consists in written and audiovisual material produced in Chile and Spain. It is analyzed from the perspective of Foucault's speech analysis. The results show that representations about sexuality in people with functional diversity are multiple, related to discursive formats from which they are spoken, and also geographic context of production. They also show that enunciation of this discourses is made from the pairs dependence - uncontrol and vulnerability - dangerousness. These aspects, added to the lack of information, the infantilization of non- normative bodies and the desexualization of desire, among others, are obstacles to achieve the human right for a free, pleasurable sexuality.

Keywords: Sexuality, Immigrant education, Cultural diversity, Education.

Introducción

Pese al énfasis gubernamental en torno al objetivo de la inclusión, las personas con diversidad funcional¹ se siguen constituyendo en gran parte, como un colectivo invisibilizado y excluido de los procesos de construcción y ampliación de la ciudadanía. Particularmente la sexualidad es un ejemplo de esta exclusión, en donde además la escasez de saberes sobre este ámbito de la experiencia humana muestra un lugar de marginalidad social, sobre todo teniendo en cuenta que la emergencia del dispositivo de sexualidad se caracteriza por la proliferación de discursos en torno a este tema (Foucault, 2009).

En este contexto es que este artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa dirigida a analizar las representaciones de la sexualidad de personas con diversidad funcional en diferentes dispositivos discursivos que han hecho de la sexualidad de este colectivo un objeto de atención y que se han formulado desde la voz de los propios sujetos interrogados. Para ello se plantean interrogantes sobre la construcción de la sexualidad de personas con diversidad funcional en los discursos que circulan en nuestro país y cómo estos se relacionan con las posibilidades de inclusión como una forma de aportar a visibilizar, reconstruir y problematizar las representaciones de la sexualidad no normativas a la luz de las discusiones en torno al cuerpo, la exclusión y la subjetividad.

Este material se analizó atendiendo al contexto histórico y social de producción de estos discursos, a través del Análisis de Discurso Foucaultiano

1. Antecedentes

La emergencia los llamados Derechos Sexuales y Reproductivos (DDSSRR) durante la década de los 90's, expresa la importancia creciente de la sexualidad en los debates acerca de la ciudadanía², cuestión que en nuestro país se ha traducido en que la educación sexual se ha tornado en uno de los objetivos del desarrollo del Milenio para Chile (Gobierno de Chile, 2010a). Sin embargo, las dificultades en su implementación muestran que la sexualidad sigue siendo un tema difícil de abordar.

¹ En este trabajo nos situaremos desde el concepto de la *diversidad funcional* propuesto en el Foro de Vida Independiente y Divertad (palabras compuesta formada por dignidad y libertad) en el año 2005. Cabe destacar que el Foro es una organización con base comunitaria creado en España en el año 2001 cuyos objetivos son el activismo y la lucha por los derechos de las personas con diversidad funcional. Promueven el cambio de conceptualización de *discapacidad* a *diversidad funcional* como una manera de superar las visiones bio-médicas de la anormalidad así como de ciertas lecturas sociológicas vinculadas al desviacionismo social. Tal como desarrollaremos más adelante, la diversidad funcional sería algo inherente al ser humano y que, en muchas ocasiones, puede ser de carácter transitorio o circunstancial, da cuenta del hecho de que hombres y mujeres funcionan de manera diversa, en ese sentido se intenta reivindicar el valor de la diversidad humana en un marco jurídico de respeto a los derechos humanos y un marco bioético de respeto a la dignidad humana. (Ver Palacios y Romañach, 2007)

² El debate sobre la consideración de los derechos sexuales y de reproducción como parte de los derechos humanos fue abierto en el Cairo, durante la Conferencia Internacional de sobre Población y Desarrollo de 1994 y la Conferencia Internacional de la mujer de Beijing de 1995, en las cuales cambió el concepto de sexualidad y se le reconoció como una actividad vital necesaria para la procreación y reproducción del ser humano y como una actividad para establecer relaciones afectivas.

En el caso de las personas con diversidad funcional, se trata de un tema tabú y ausente en la literatura especializada, o bien posicionado como objeto de control médico. Así, la salud pública ha centrado su interés e intervención en los aspectos reproductivos (esterilización, contracepción, fármacos para disminuir el deseo sexual) y patológicos (enfermedades de transmisión sexual, “hipersexualidad”, abuso sexual), quedando fuera cuestiones como el placer y el erotismo.

Foucault (2009) demostró que la sexualidad es un elemento clave para entender los nuevos modos de gobierno que surgen con la modernidad, en tanto es en la sexualidad en donde se concentran las posibilidades de control de la vida individual y de la especie a través del control del cuerpo, sus usos y placeres y la reproducción. Si para Foucault la implementación de lo que llamó el dispositivo sexual consistió en una multiplicación de “discursos sobre el sexo”, que son el marco a través del cual se produce un saber positivo que permita su regulación, la sexualidad de las personas con diversidad funcional pareciera aún estar construida fuera de lo que se habla, condenada a su mutismo.

La ausencia de las personas con diversidad funcional como sujetos de discurso sobre la sexualidad nos habla de su lugar de exclusión. Si bien la sexualidad se ha configurado como dispositivo del control biomédico y jurídico ya sea desde la descripción minuciosa de la desviación, así como desde la delimitación de lo permitido, los sujetos interpelados por estos discursos muestran una posibilidad de ejercicio “legítimo” o “ilegítimo” de la sexualidad y en ese sentido sus posibilidades de constituirse en sujetos.

Al parecer la omisión discursiva del ejercicio sexual de las personas con diversidad funcional puede tener relación con la restricción generalizada de su reproducción, objetivo central de la intervención en este ámbito. Así, el despliegue de la sexualidad de las personas con diversidad funcional no aparece como algo que regular, sino derechamente algo que anular. El uso de fármacos para disminuir la libido, la esterilización forzada y los obstáculos para la crianza de los hijos/as son formas de violencia explícita que se justifican en el argumento racional de la vulnerabilidad como eufemismo de la incapacidad: incapacidad de defenderse frente a la amenaza constante del abuso sexual, incapacidad de sostener una relación sexual o afectiva con otra persona, incapacidad de cumplir con los cánones estéticos y sociales de deseabilidad (“gustar”), incapacidad de criar, incapacidad de generar con su cuerpo un ser humano “normal”.

De esta manera, se configura un sujeto que ve restringidas sus posibilidades de ejercicio sexual, de exploración sexual, de contacto íntimo, más allá de las limitaciones funcionales que pueda tener debido a su situación de diversidad funcional. Se anulan sus posibilidades de acceso al contacto íntimo y el placer, no sólo sexual sino también afectivo y relacional; se niega su posicionamiento como sujetos de deseo, se cuestiona su ser como persona, su identidad. En este sentido la idea de una sexualidad no hablada, en el uso que le da Spivak³ (2009) al hecho de hablar, expresa cierta posición de

³ Para Spivak la posibilidad de hablar no hay que darla por sentado, por el contrario esa im/posibilidad es un tropo que hay que interrogar. Y esa es la razón que le lleva a hacer la pregunta: ¿Pueden hablar los subalternos?. Para la filósofa la respuesta es negativa, pues el lugar de subalternidad es la incapacidad no tanto de hablar, como de que esa habla adquiere estatus dialógico, sea sancionado. Es decir, el subalterno no es un sujeto que ocupa una posición discursiva desde la que puede hablar o responder. Como indica, es el espacio en blanco entre las palabras, aunque el que se le silencio no significa que no exista pues es claro que el/l subalterno/a no es un delirio o una ilusión. La pregunta y su consiguiente respuesta no deben ser tomadas de manera literal, ya que el argumento en general apunta al silenciamiento estructural del subalterno dentro de la narrativa histórica capitalista.

subalternidad del sujeto de la diversidad funcional, una posición de un estar afuera que entra en abierta contradicción con el discurso de “inclusión” de la política pública.

La progresiva visibilización de las necesidades y habilidades particulares de las personas con diversidad funcional se ha traducido en un reconocimiento explícito de su calidad de “sujetos de derecho”, a través de documentos como la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (Naciones Unidas, 2006) y la Ley 20.422 (Gobierno de Chile, 2010b), los cuales establecen normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social. Sin embargo, observamos que la construcción jurídica del sujeto no garantiza el reconocimiento social y cotidiano de su titularidad de “personas”. Si bien existe amplio consenso en torno a la necesidad primordial de trabajar por la inclusión plena de las personas con diversidad funcional, el mecanismo para lograr este objetivo va más allá del campo jurídico y legal, adentrándose en las complejas tramas de la cultura.

Entre estas nuevas miradas el modelo social de la diversidad funcional (Palacios, 2008; Palacios y Románach, 2007; Victoria, 2013) sitúa los orígenes de la diversidad funcional en la propia sociedad, organizada por y para gente sin diversidad funcional. Así se ha puesto de relieve que la diversidad funcional no viene determinada tanto por las insuficiencias o limitaciones individuales, como si por la forma de interpretar las diferencias corporales o funcionales por parte del colectivo social. Esto condiciona las interacciones sociales, dominadas con frecuencia por el prejuicio y la discriminación, así como por las restricciones que impone un tipo de organización social basada en la economía de mercado, que da primacía a la productividad y la competitividad (Victoria, 2013).

La diversidad funcional aparece así como una categoría social y política en donde la experiencia de limitación tiene que ver con la construcción de un entorno social que no está pensado para estas personas (Barton, 1998). Al respecto, Mike Oliver (en Barton, 1998) académico británico y activista por los derechos de las personas con diversidad funcional, señala:

Todos los discapacitados experimentan su condición de tales como una limitación social, sea que estas limitaciones se produzcan como consecuencia de los entornos arquitectónicos inaccesibles, de las cuestionables ideas sobre inteligencia y competencia social, de la incapacidad del público en general para usar el lenguaje de signos, de la carencia de material de lectura en braille o de las actitudes públicas hostiles hacia personas con deficiencias no visibles. (p. 43)

La diversidad funcional como otredad absoluta nos interpela respecto a la construcción social de esta categoría, anclada al (supuesto) imperativo del cuerpo, de manera muy similar a la forma en que se ha definido históricamente a las mujeres. La naturalización de la femineidad en su rol reproductivo también se vinculó con el control de la sexualidad femenina y la negación del placer sexual para las mujeres.

En este sentido, la omisión de la sexualidad de una categoría social como las personas con diversidad funcional, no sólo resulta una forma de exclusión y opresión sobre este colectivo, sino que a su vez aparece como una oportunidad de cuestionar los supuestos sobre los cuales se funda la sexualidad como dispositivo de poder. La negación de la sexualidad de personas que no calcen con la normalidad corporal reafirma la noción de un modelo ideal de ser humano, en el cual la funcionalidad resulta clave. Desde este punto de vista, la diversidad funcional es un sinónimo de la carencia que se espera corregir: la idea de “capacitar para” poder funcionar en una determinada posición social.

2. Metodología

Para abordar los objetivos señalados hemos utilizado un análisis discursivo en la línea de los trabajos de Michel Foucault, también conocido como Análisis del Discurso Foucaultiano (ADF). Para Díaz-Bone, Bührmann, Gutiérrez, Schneider, Kendall y Tirado (2007) el ADF debe ser pensando más como un campo que un paradigma o un método en virtud de su extenso reconocimiento de las diferencias. Este análisis se basa en las ideas de Foucault (2010, 2011) sobre el discurso, pensado como una realidad supra-individual que se reactualiza en la práctica discursiva y en el que es posible identificar una relación entre la construcción discursiva de los sujetos y la reproducción social de los discursos, existiendo diferentes formas de interpretar los enunciados en función de sus relaciones con otros enunciados y con la condición histórica de su aparición (Díaz-Bone et al., 2007; Foucault, 2013; Navia, 2007).

De acuerdo a Díaz-Bone y colaboradores (2007) el análisis de discurso se enfoca en cuatros niveles de análisis:

- Cuestionamiento del objeto o área del conocimiento que es discursivamente producido
- Pregunta por la lógica con que está construida la terminología
- Lugar de enunciación del discurso
- Explicitación de los objetivos y estrategias políticas detrás del discurso

Para efectos de este trabajo se realizó un análisis que permitiera no sólo describir las características de los discursos que construyen la representación de la sexualidad de personas con diversidad funcional, sino también problematizar sus enunciados en función de su inserción en la dinámica social del poder y la legitimidad política. Esta labor crítica se fundamenta en la consideración de la construcción de saber como ejercicio de apropiación de mundo y producción social de la realidad (Díaz-Bone et al., 2007).

Corpus documental

Se creó un corpus discursivo basado en tres tipos de criterios: 1) textos escritos u hablados en lengua castellana, 2) formulados desde los relatos, perspectivas y narraciones de las propias personas con diversidad funcional, familiares y/o cuidadores dependiendo del nivel de diversidad funcional y 3) discursos circulantes en Chile.

La búsqueda arrojó dos tipos de materiales: audiovisuales y escritos. Así por ejemplo el material audiovisual corresponde al documental *Yes wefuck* (2016) creado por el colectivo español del mismo nombre y estrenado recientemente en un cine en Santiago de Chile logrando una alta audiencia. Para *Yes wefuck* (2016) se intenta construir un imaginario alternativo en torno a la sexualidad en personas con diversidad funcional.

El material escrito quedó conformado por dos textos de autores españoles del género literario *Manual especializado* (Baldaro, Govigli y Valgimigli, 2002; López, 2002), circulantes en las bibliotecas de Universidades chilenas así como en la Biblioteca Nacional; un estudio oficial de diversidad funcional y sexualidad, realizado por el Ministerio de Educación en el 2006 (Mineduc, 2006) y finalmente tres tesis elaboradas por estudiantes de Universidad de Santiago de Chile (Ramírez y De Guevara, 2003;

Valenzuela, Salinas y Vrsalovic, 2003; Carlini, y Pozo, 2006), en donde se describen contextos específicos de sexualidad y diversidad funcional.

3. Resultados

Los resultados del análisis de los documentos se muestran bajo un criterio geográfico: representaciones producidas en materiales creados en Chile y España bajo la premisa de que existirían diferencias en términos de sus contextos de producción.

3.1. Representación de la sexualidad de personas con diversidad funcional en Chile

3.1.1. Indagación por lo desconocido

Los textos producidos en Chile están vinculados a la investigación sobre la sexualidad de personas con diversidad funcional desde la necesidad de explorar y educar en el tema, en el marco de la promoción de los derechos humanos y el objetivo de la inclusión. La realización por parte del Ministerio de Educación (2006) del primer estudio exploratorio así lo explicita, repitiéndose en los trabajos de Tesis de pregrado la constatación de esta necesidad y la escasez de información al respecto, tanto a nivel profesional como familiar e individual.

Resulta interesante constatar que las tesis analizadas corresponden a las carreras de obstetricia y psicología. En ambos casos, el levantamiento de información se realiza a partir de un formato tipo taller-experiencial con personas con diversidad funcional y sus familias, en el cual la conversación sobre sexualidad y diversidad funcional se abre a partir de la entrega de ciertos contenidos informativos y la discusión grupal.

En este contexto, los estudios coinciden en el alto interés de las familias por participar de los talleres y el deseo de conocer más sobre sexualidad, objetivo facilitado por la interacción en el grupo, pues este permite que los y las participantes se involucren en el proceso desde la puesta en circulación de diferentes tipos de saber: el saber experto que se demanda hacia los profesionales y el saber experiencial de los/las participantes.

La importancia de la educación sexual para las madres y padres se relaciona entonces con una mejor inserción social de sus hijos/as, en términos de realizar comportamientos sexuales aprobados socialmente; menor riesgo de contraer enfermedades de transmisión sexual y prevención del embarazo.

Frente a la conciencia del desconocimiento general de la temática, parte de la investigación se aboca a la cuantificación del nivel de conocimiento de las personas sobre ciertos aspectos específicos de la sexualidad. Así, el estudio de Carlini y Pozo (2006) en jóvenes con diversidad funcional física muestra que estos jóvenes consideran tener un conocimiento medio-alto sobre sexualidad y reproducción, un resultado similar al estudio realizado por el Mineduc (2006) en jóvenes con diversidad funcional intelectual. Por otra parte, en el mismo estudio (Carlini et al., 2006) se percibe un bajo conocimiento sobre derechos sexuales y reproductivos, lo cual presentan como una dificultad para que estos sean ejercidos y respetados.

En contraste, el estudio de Ramírez y De Guevara (2003) señala las divergencias entre la percepción de conocimiento sobre sexualidad de los jóvenes con diversidad funcional y la atribución de padres y profesores. 75% de los profesores y 50% de los padres piensan que los jóvenes sí manejan conocimientos sobre sexualidad, mientras que menos de la mitad

(43%) de los estudiantes maneja de forma muy general el significado de la palabra “sexualidad”.

A este respecto, la sistematización de Ramírez et al (2003) y Valenzuela et al (2003) refiere la dificultad de los padres y madres para enfrentar el desarrollo sexual de sus hijos/as, señalando que ellos mismos tuvieron una educación sexual pobre, que sienten temor y vergüenza para hablar de sexualidad y que les cuesta aceptar que sus hijos necesitan autonomía para desarrollar habilidades sociales, así como espacios de intimidad.

Estas dificultades se manifestaron de manera concreta en la experiencia del taller, observándose que en un principio las personas entrevistadas (padres y madres) evitaban utilizar palabras referentes al sexo, resistencia que se fue trabajando a lo largo del proceso de taller (Valenzuela et al, 2003). Del mismo modo, estos autores destacan el reconocimiento parental de la sobreprotección e infantilización hacia sus hijos, así como el temor a que la entrega de información contribuya a su experimentación sexual temprana.

En cuanto al embarazo, un 88% de los jóvenes con diversidad funcional intelectual leve tiene conocimientos básicos, frente a un 29% de los jóvenes con diversidad funcional intelectual moderada (Ramírez y De Guevara, 2003). En la misma línea, Carlini y colaboradores (2006) refieren un interés importante de las jóvenes con diversidad funcional física por la fertilidad, pero no hacen la relación con el ciclo menstrual, por el cual muestran un nulo interés. Asimismo, existe escaso conocimiento sobre métodos anticonceptivos: 41% en los jóvenes con diversidad funcional intelectual leve y 9% en los jóvenes con diversidad funcional intelectual moderada.

En cuanto a las relaciones de pareja, el grado de conocimiento referido por los jóvenes encuestados es alto en aquellos que tienen o han tenido pareja y medio alto en quienes no la tienen. Para ambos grupos el interés en el tema es alto.

La autoestima aparece como una preocupación muy importante, sobre todo para las mujeres, asociado para las autoras a los estereotipos sociales sobre el cuerpo femenino (Carlini et al., 2006).

3.1.2. Representación y vivencia: Mito y represión

En relación al comportamiento sexual, en el estudio de Mineduc (2006) los jóvenes con diversidad funcional intelectual fueron descritos como más desinhibidos en la exploración de su cuerpo, con más dificultades para integrar racionalmente la información que se les entrega y para establecer límites respecto a los tiempos y lugares para esta exploración.

Ramírez y De Guevara (2003) refieren que un 25% de los profesores y un 46% de los padres piensa que los jóvenes con diversidad funcional mental y/o Síndrome de Down tienen una sexualidad exacerbada. Por otro lado, un 13% de los profesores y un 19% de los padres consideran que estos jóvenes son sexualmente inactivos. Esto coincide con los hallazgos del estudio de Mineduc (2006), en donde se constata la presencia a nivel escuela y familia de estereotipos como la imagen del sujeto asexuado, justificando la inconveniencia de abordar explícitamente estos temas.

A este respecto, resulta interesante el análisis de Ramírez y de Guevara (2003), quienes señalan que al consultar al grupo de padres sobre las asociaciones realizadas al observar

una imagen de una pareja con diversidad funcional mental interactuando amorosamente, éstos aluden a conceptos como ternura, amistad y amor, sin relacionar a los jóvenes de la fotografía como una pareja, mientras que los jóvenes consultados si asocian conceptos tales como pololeo, sexo y amor frente a la misma imagen.

La elaboración discursiva de una sexualidad exacerbada o nula da cuenta de la vigencia de ansiedades e imaginarios que rodean el cuerpo del sujeto de la discapacidad. A esta negación se corresponden que la sensación de riesgo frente a la vulnerabilidad de sus hijos se vincula a la dificultad para establecer límites corporales. Aun así, se reconoce la importancia de experimentar la sexualidad, construir relaciones afectivas y tener experiencias sociales basadas en esos vínculos significativos. De manera similar, Valenzuela y colaboradores (2003) señalan el temor de los familiares de jóvenes con diversidad funcional a la posibilidad de abuso sexual, lo que se traduce en conductas de infantilización y restricción de la autonomía.

3.1.3. La sexualidad permitida es solitaria

En cuanto a las prácticas sexuales, Ramírez y De Guevara (2003) señalan que si bien la mayoría de los profesores y padres coincide en el derecho de los jóvenes con diversidad funcional a vivir y expresar su sexualidad, sólo un 57% de los profesores y 49% de los profesores aprueba el inicio de actividad sexual de estos jóvenes. Aun así, un 29% de los jóvenes con diversidad funcional intelectual leve refiere haber tenido relaciones sexuales consentidas, frente a un 1% de los jóvenes con diversidad funcional intelectual moderada.

De este modo, la masturbación aparece como una práctica aceptada por los padres. En contraste, un 35% de los jóvenes desconocía el significado de la palabra masturbación (Ramírez y Guevara, 2003). En el estudio de Carlini (2006) con jóvenes con diversidad funcional psíquica, la masturbación aparece como un tema ampliamente conocido, pero de mayor interés para los varones que para las mujeres, lo cual interpretan como una determinación social, ya que la masturbación masculina es más frecuente y menos cuestionada que la femenina

3.1.4. La construcción del discurso de la sexualidad

A partir de los discursos analizados es posible identificar las diversas posiciones sujetos que actúan como agentes autorizados del discurso de la sexualidad en la diversidad funcional, apareciendo con fuerza la familia (principalmente las madres), los profesores y ciertos profesionales de la salud, particularmente de la psicología y obstetricia (Carlini et al., 2006; Ramírez y De Guevara, 2003; Valenzuela y colaboradores, 2006). A este respecto, el estudio realizado por Mineduc (2006) habla del explícito reconocimiento por parte de padres y profesores de su rol en el desarrollo psicosexual de los y las jóvenes con diversidad funcional. Sin embargo, en el estudio de Ramírez y De Guevara (2003) la mitad de los jóvenes encuestados aseguró no haber recibido ninguna información sobre sexualidad de parte de sus padres. A pesar de la multiplicidad de posiciones sujetos que emergen en el discurso es claro que este es construido desde una dimensión edípica-familiar en que la voz autorizada es la de los/las adultos “normales” en detrimento o exclusión de los grupos de pares. En ese sentido hay una estructura discursiva en que se interseccionan lógicas de poder cruzados por cuestiones vinculadas a la diversidad funcional pero también desde una lógica inter-generacional.

3.2. Representación de la sexualidad de personas con diversidad funcional en España

3.2.1. La búsqueda de comprensión y subversión de la experiencia hegemónica de la sexualidad

En el caso de España, los textos recogidos fueron dos libros sobre sexualidad de personas con diversidad funcional, en los cuales la forma de abordar el tema es desde cierta analítica de la experiencia; adoptan más la forma de un ensayo que intentan visibilizar los derechos de las personas con diversidad funcional desde un argumento crítico y sustentado en la realidad empírica del testimonio.

En ellos se explicita también la falta de información y las dificultades para abordar el tema por parte de las familias e instituciones, pero en vez de ahondar en la descripción de la ignorancia, profundiza en la vivencia de los actores y actrices involucrados/as, emergiendo de ahí algunos subtemas respecto a la sexualidad de las personas que experimentan algún tipo de diversidad funcional.

En la revisión de Baldaro, Govigli y Valgimigli (2002), la comprensión de la sexualidad en diversidad funcional se estructura en relación a los tipos de diversidad funcional: física o psíquica. En el primer caso enfatiza la vivencia de sentimientos de inferioridad y sensación de rechazo por parte de los demás, dificultándose la interacción social. López (2002) destaca que en este grupo puede estar afectada la respuesta sexual, pero tienen las capacidades cognitivas para gestionar su propio placer.

En el segundo caso, el problema tiene que ver con el temor de los familiares a la iniciación sexual de los jóvenes, asumiendo que esto implica un descontrol y un riesgo,

Frente a esta mirada, López (2002) enfatiza la necesidad natural de contacto e intimidad afectiva y sexual, dificultada por la sobreprotección familiar, la escasez de entornos de interacción con pares y el no reconocimiento de su necesidad de intimidad sexual

3.2.2. Práctica sexual alienada: La sobreprotección como forma de control

Entre las prácticas sexuales, se señala la masturbación, la contratación de servicios sexuales y el desarrollo de relaciones sexuales intrafamiliares. Resulta interesante que frente a la tolerancia de estas prácticas, la sexualidad experimentada con otro es fuertemente reprimida:

Esto se explica por la responsabilidad percibida desde el mundo adulto por el cuidado y protección de estos sujetos “vulnerables”. En ese sentido, la conducta familiar se asocia con el proceso de aceptación de contar con una persona con diversidad funcional en ella. Por lo general, esto se traduce en la reorganización de la familia en función de esta persona, generándose una dependencia mutua entre la persona con diversidad funcional y su cuidador/a.

A su vez, esta dinámica se relaciona con el progresivo aislamiento social que experimentan los miembros de la familia que refuerzan asimismo la dependencia. De este modo, la infantilización aparece como una estrategia coherente con la necesidad de cuidado, pero que impacta negativamente en el concepto de sí mismo (Baldaro, Govigli y Valgimigli, 2002).

La sobreprotección también se vincula al riesgo de ser abusadas. A este respecto, López (2002) denuncia el uso de personas con diversidad funcional mental en prostitución,

además de recordar la mayor prevalencia de abusos sexuales en población con diversidad funcional y sobre todo en mujeres.

Por lo mismo, la importancia de la educación sexual se relaciona con la protección frente a los riesgos de la actividad sexual. En este ámbito, López (2002) distingue 3 modelos de educación: un modelo de riesgos, enfocado en la prevención e información, un modelo moral que pretende evitar toda manifestación sexual y un modelo “para la revolución social y sexual”, que asume la importancia de esta dimensión en la vida de todas las personas. Para la intervención, propone una metodología grupal que favorezca el autoconocimiento y la reflexión bajo la idea de que la experiencia positiva de la sexualidad modifica la autopercepción y vinculación con el medio.

Junto a la falta de información sobre sexualidad que recibe el/la adolescente con diversidad funcional, y las dificultades para comprenderla debida al frecuente desfase entre su desarrollo corporal y mental, la dependencia hacia los cuidadores es un problema, pues limita las posibilidades de ejercicio sexual autónomo.

En el caso de los/las educadores, la naturalización de las conductas masturbatorias es otra estrategia de evitación del tema, el cual no es necesario abordar. Del mismo modo, los autores enfatizan la necesidad de que las personas que se dedican a la educación sexual tengan una concepción flexible y no normativa de la relación sexual (López, 2002; Baldaro, Govigli y Valgimigli, 2002). De hecho, se explicita el objetivo de reconceptualizar la sexualidad misma a través del derribar los mitos en torno a la sexualidad de personas con diversidad funcional (López, 2002)

3.2.3. La subversión en la imagen y circulación mediática. “Yes, wefuck”

Por último, el documento audiovisual *Yes, wefuck* escrito y dirigido por Antonio Centeno y Raúl de la Morena (2015), expresa una visión de la sexualidad de personas con diversidad funcional que aborda directamente las prácticas sexuales en su especificidad conductual y en su vivencia subjetiva. Para ello, muestra varios casos de personas con diversidad funcional quienes satisfacen su deseo sexual de diferentes maneras.

Una mujer con diversidad funcional física casada con un hombre “normal”, que tiene relaciones coitales con ella; un grupo de chicas con Síndrome de Down que comenta “lo que las pone cachondas”; un hombre con diversidad funcional física que recurre a una “asistente sexual”, figura que aparece en España como un posicionamiento político, en que la sexualidad en palabras de una de las entrevistadas se erige como “una gran arma de libertad”

Cada una de estas prácticas se relaciona con una concepción de la sexualidad desde la diversidad y la búsqueda de placer. Al igual que los otros documentos gran parte de la información recabada responde a la realización de un formato tipo taller, salvo que en este caso el taller está enfocado a la experimentación y reconocimiento sexual corporal, a través del contacto con otras personas en una forma de expresión sexual colectiva y cuyo fin es la obtención de placer, tal como señalan las facilitadoras de este proceso: “Para mí el sexo es juego, diversión, experimentación, política”. Para mí es diversidad, imaginación, placer-saber” (Documental *Yes, wefuck*; min 9:30).

4. Análisis

4.1. Contexto de producción de los imaginarios sobre sexualidad. De la normalización a la reivindicación de lo marginal

En este trabajo partimos de la premisa de cierto silenciamiento de la sexualidad de las personas con diversidad funcional en los dispositivos textuales de la diversidad funcional cuestión que si bien es un hecho que se demuestra a partir de los pocos textos que circulan en nuestro país, el análisis del discurso permitió indagar en los términos de referencia a través de los cuales se construye este silencio, siendo el más frecuente la presencia de prácticas discursivas asociadas a un imaginario de una sexualidad exacerbada que se debe controlar.

En esta lógica, las posibilidades de la sexualidad y afectividad de las personas con diversidad funcional se ven limitadas, estableciéndose una relación inversamente proporcional y difícil de romper entre la necesidad de cuidado y la adquisición de autonomía. En este sentido, resulta complejo conciliar los niveles de dependencia con el ejercicio de la sexualidad, que se asume como una expresión de libertad. Como hemos podido ver, los discursos de la sexualidad están estrechamente ligados a ciertas formas de pensar al sujeto con diversidad funcional como ser inferior, dependiente y sujetado a su deficiencia.

La falta de espacios de expresión de la sexualidad, así como las diferencias en la comprensión e interpretación de esta vivencia, se retroalimenta con la falta de referentes culturales en torno a este tema, en otras palabras a la ausencia de representaciones que permitan la comprensión de la diversidad en sí misma. Es por eso que iniciativas como la de *Yes we fuck* son un aporte a una ampliación de los marcos tradicionales y académicos, pues aunque compartan el interés por el tema, la investigación científica muchas veces está limitada por sus métodos, además de transitar en otros círculos de difusión.

Los elementos referentes a la sexualidad de personas con diversidad funcional descritos previamente emergen a partir del interés social por esta temática, que motiva su abordaje y exploración sistemática. Puede apreciarse que este interés se corresponde con la pregunta acerca de los derechos humanos de las personas con diversidad funcional y una concepción de la sexualidad como una experiencia humana que va más allá de la reproducción. Ambos aspectos son coherentes con la importancia que han adquirido en los últimos años tanto el estudio de la sexualidad como las políticas de inclusión social de personas con diversidad funcional.

Como señala Foucault (2009), la emergencia del concepto mismo de sexualidad está en directa relación con una nueva lógica de gobernabilidad política, propia de la modernidad, cuyo mecanismo de funcionamiento es la administración de la vida. La sexualidad aparece así como la "bisagra" que articula los dos ejes a lo largo de los cuales se desarrolla la tecnología política de la vida: el disciplinamiento del cuerpo individual y la regulación de la población. La supeditación del sexo a la reproducción se instituye a través de la invisibilización y estigmatización de las prácticas sexuales que no puedan ser subsumidas por la norma reproductiva y que en el caso de la diversidad disfuncional se vuelve un eje de problematización pero también, un ámbito en donde el conflicto se resuelve por medio de la violencia y el atropello a los derechos de libertad y autonomía.

La creciente crítica hacia la visión heteronormativa de la sexualidad construida por los diversos dispositivos de poder, ha ido posicionando las sexualidades "otras" como lugares de reivindicación de grupos sociales excluidos (homosexuales, lesbianas, mujeres, ancianos). Es a partir de la acción política de estos movimientos que la sexualidad se ha posicionado desde un lugar de enunciación que no solo trasciende el objetivo reproductivo, sino que también se vuelve objeto de re-inención y cuestionamiento constante. La posibilidad de un ejercicio efectivo de los derechos sexuales y reproductivos, entre los que se destaca el derecho al placer, son frutos de esta reconceptualización.

4.2. Las dificultades de la representación: Invisibilización, represión, ignorancia

El reconocimiento de las personas con diversidad funcional como sujetos de derechos hace de su bienestar una obligación de los Estados a través de la creación de políticas públicas que permitan garantizar el cumplimiento de los derechos estipulados por la ley. Educación, vivienda, trabajo, cuidados, aparecen como los focos de preocupación tradicionales. Adaptación curricular, inserción laboral, capacitación a las cuidadoras, entre otras cuestiones son mecanismos de inclusión coherentes con la administración de la vida individual en pro de un adecuado funcionamiento social.

En esta lógica, la preocupación por la vida sexual apunta a combatir los riesgos asociados a ésta: abuso sexual, embarazo, enfermedades de transmisión sexual. Si bien los discursos en torno a la diversidad sexual y a las múltiples posibilidades de acceso al placer se han ido instalando en los imaginarios sociales, la emergencia en el discurso social de las personas con diversidad funcional como colectivo social y político es reciente, por lo que la representación de sus sexualidades sigue siendo un tema ignorado y lleno de mitos.

De esta manera, los diversos discursos revisados dan cuenta de la permanencia de la representación mítica de la sexualidad de personas con diversidad funcional en los opuestos: exacerbación-descontrol vs negación de la sexualidad en una imagen de etérea e infantil ingenuidad. De diferentes maneras, ambas representaciones justifican la intervención política represiva, ya sea con la excusa del control o de la protección.

La ausencia de otras representaciones es indicativa de la invisibilización, la negación, la evitación, la represión y también de ciertas ansiedades sociales de una práctica sexual desconocida en tanto se escapa de las normas que construyen la sexualidad permitida y conocida y que ha dificultado de forma dramática las posibilidades de la diversidad funcional de la expresión de una dimensión sexual y más aún, de una búsqueda erótica.

En la práctica, la posibilidad de articular un discurso desde las mismas personas con diversidad funcional se dificulta por las mismas condiciones de su diversidad.

4.3. La sexualidad como una característica de los sujetos. El problema de la enunciación

La representación de la sexualidad la realizan principalmente sujetos otros distintos a quienes la vivencian; la voz de éstos últimos se permite sólo para quienes menos se alejan del sujeto "normal". A este respecto, la sexualidad de las personas con diversidad funcional, sobre todo en torno al placer sexual, nos interroga sobre la definición misma de sujeto, siendo esta una construcción de la modernidad que históricamente ha enfatizado la racionalidad, independencia, abstracción y voluntad.

La sexualidad de las personas con diversidad funcional tensa este imaginario al remitirnos a un estar en el mundo mediatizado por un desarrollo mental y/o corporal divergente. La construcción de la sexualidad desde este lugar pone en entredicho muchos de sus supuestos, apelando a una nueva articulación de los afectos, las relaciones y las prácticas. De esta manera, por sobre la representación misma de la sexualidad de las personas con diversidad funcional, es interesante la visibilización de las prácticas permitidas, desde las cuales se conforma un tipo específico de relación de las personas con diversidad funcional consigo mismos y con el mundo.

La preocupación en torno a la sexualidad de los sujetos aparece por lo general en la pubertad, momento de despertar sexual que coincide con el desarrollo hacia la adultez y la emancipación de los controles normativos, favorecida por la idea de la independencia como valor. En la situación de dependencia, pareciera quedar sin solución la posibilidad del crecimiento como metáfora del curso normal del ciclo vital.

Cabe la pregunta entonces de cómo integrar la diversidad funcional y la necesidad de cuidados con el desarrollo de una vida sexual y afectiva autónoma y placentera. La respuesta a esta pregunta es compleja debido a que la diversidad funcional misma es diversa; no existe una identidad homogénea entre las personas con diversidad funcional, presentando diferentes dificultades y potencialidades según cada condición de salud.

A este respecto, se observó que la masturbación es en general una práctica aceptada, así como ocasionalmente la contratación de servicios sexuales e incluso el contacto sexual con miembros cercanos de la familia. Esto expresa un problema en la conceptualización del sujeto con diversidad funcional como actor social capaz de involucrarse de manera sexual-afectiva con otras personas, bajo la premisa que esta interacción se daría necesariamente desde la exposición al peligro, ya sea por irresponsabilidad e ignorancia, o bien por su vulnerabilidad.

4.4. La sexualidad como una característica de los sujetos. El problema de la autonomía

Así, si bien es cierto que el logro de un contacto íntimo con otro puede ser más difícil de obtener, también se manifiesta en los discursos de padres y profesores la acción consiente para que esto no suceda, en una forma de control y vigilancia que puede ejercerse de manera mucho más intensiva y eficiente, considerando la relación de dependencia que une a las personas con diversidad funcional con quienes las cuidan.

La exclusión de la dimensión sexual en la relación de cuidado muestra también una concepción de la sexualidad como patrimonio del desarrollo adulto normal. Aquí se establece una lógica de continuidad temporal entre el desarrollo mental y corporal, bajo supuestos normativos que históricamente han estigmatizado las sexualidades no reproductivas y no genitales. La sexualidad como espacio de intimidad, autoexploración expresión afectiva y contacto con otros no es funcional a la lógica gubernamental ni familiar, enfocadas en la protección del cuerpo más que en el goce de la vida.

Aun así, los diferentes discursos sobre sexualidades marginadas han logrado posicionar este tema doblemente tabú en la lógica del acceso al placer. De este modo, el interés por la sexualidad de las personas con diversidad funcional se ancla también a una visión de la sexualidad que trasciende los objetivos de la reproducción.

4.5. El interés por la sexualidad en personas con diversidad funcional. Racionalidad científica, ética y política

Al menos en Chile la investigación en esta área emana de dispositivos ligados al área de la salud, siendo fundamental en sus planteamientos los conceptos de riesgo y adaptación, como puede observarse tanto en los trabajos elaborados desde la obstetricia como desde la psicología.

Pese a esta similitud, se observan diferencias metodológicas importantes en el tratamiento de la información, tanto en su recogida como en su análisis. En el caso de obstetricia, los datos que se considera relevantes provienen de la aplicación de encuestas y cuestionarios cerrados, mientras que desde la psicología se plantean métodos de entrevista individual y grupal menos estructurados y por ende más flexibles.

Esto influye en los resultados, ya que las preguntas cerradas dificultan la aparición de temas diferentes a los que ya han sido pensados e instalados previamente por los equipos de investigación. De este modo, las tesis en obstetricia describen y cuantifican lo ya observado, a modo de comprobación. Sin embargo, no aportan mucho en términos de comprender las maneras en que se articula el fenómeno de estudio.

Particularmente, desde la obstetricia el interés por la sexualidad se relaciona con la necesidad de instalar ciertas prácticas de protección sexual, como el uso de métodos anticonceptivos y de prevención de enfermedades de transmisión sexual. Los aspectos psicológicos, afectivos y sociales relacionados se observan pero no son el foco de atención, definido por el ideario ya construido de “salud sexual y reproductiva”.

De todas formas, se aprecia la ampliación de la sexualidad a las dimensiones afectiva, lúdica e identitaria que tangencialmente abren posibilidades de una práctica sexual “saludable” más allá de los aspectos reproductivos. Asimismo, la recogida de datos cuantitativos contribuye a dimensionar el problema en términos empíricos y no puramente especulativos.

Por otro lado, los trabajos realizados desde la psicología apuntan a la comprensión de las lógicas a la base de las representaciones sobre sexualidad y diversidad funcional, facilitando procesos de pensamiento y reflexión grupal, cuya práctica contribuye a la desestigmatización del tema, favoreciendo su construcción en el pensamiento y el lenguaje cotidiano.

A este respecto, las investigaciones que emanan desde la psicología plantean más observaciones de carácter metodológico, dando importancia al contexto de realización de la experiencia: quienes participan, en donde se realiza, etc. Pues esto nos entrega información importante respecto a las dinámicas sociales y de poder en las cuales se desarrolla la representación y vivencia de la sexualidad.

Así, el estudio de la sexualidad de personas con diversidad funcional se relaciona con su bienestar psicosocial. Sin embargo, encuentra dificultades importantes para acceder a la información, tratándose de una disciplina formada en la palabra, cuyas posibilidades de interacción en muchos casos se limitan a esta fuente. La diversidad funcional como manifestación de la diversidad radical representa en este sentido un desafío para la psicología como disciplina que estudia al ser humano en su dimensión psíquica, al exponernos a otras lógicas de interacción, comunicación y contacto. Nuevamente, esto cuestiona la supremacía del sujeto universal racional y descarnado.

Se consideró importante la incorporación de los discursos españoles debido no sólo a que eran más en cantidad, sino también a su formato narrativo. Como se mencionó en los resultados, aquí encontramos un estilo argumentativo que asume un lugar de enunciación ya no sólo científico –descriptivo, sino que abiertamente político y crítico. La utilización de los casos como recurso narrativo sitúa el problema en lo concreto, instalando a su vez posturas de comprensión sociológicas que desmienten la naturalización de las representaciones existentes, no así su presencia.

Además, los recursos bibliográficos de autores españoles encontrados, al ser libros y no tesis dan cuenta de una mayor preocupación en el campo de la cultura sobre este tema, interés que se manifiesta desde las editoriales que publican y difunden estos libros, a diferencia de las tesis cuyo esfuerzo por lo general no es financiado y cuyos hallazgos no encuentran mayor público que el de los profesionales de las áreas de estudio.

En este sentido, el documental *Yes, wefuck* constituye un aporte valiosísimo y un giro en las tramas de los discursos sobre la sexualidad de personas con diversidad funcional, al constituirse como recurso audiovisual que no sólo apunta a un público mucho más heterogéneo, sino que además logra literalmente visibilizar, dar una imagen al oscuro y muchas veces abyecto concepto de “personas con diversidad funcional”.

Adicionalmente, destaca su narrativa subversiva, cuya visión de la diversidad permite problematizar la sexualidad más allá del concepto de “diversidad funcional” y su relación semántica con la carencia o falta de capacidad. De hecho, desde este colectivo, se habla de “diversidad funcional”, asumiendo una postura que horizontaliza la relación a partir de conceptos como los derechos humanos y el acceso al placer.

La idea de hacer accesible el placer no sólo tiene que ver con el respeto a los derechos y el bienestar de las personas; también está mediatizado por el control de los mercados y la oferta de servicios que contribuyan a lograr este objetivo. En este sentido, el documental ofrece también nuevas posibilidades de significación de viejas prácticas tales como la contratación de servicios sexuales, que aparece como un tipo de relación comercial y profesional, pero no por eso menos íntima o placentera.

Ofrece también nuevas opciones de práctica sexual, casi orgiásticas que no sólo abren el abanico de posibilidades, sino que también invitan a una nueva concepción, más creativa y permanentemente reconstructiva de la práctica sexual.

Referencias

- Baldaro, J., Govigli, G. y Valgimigli, C. (2002). *La sexualidad del deficiente*. Barcelona: CEAC
- Barton, L. (1998). *Diversidad funcional y sociedad*. Madrid: Morata
- Carlini, P. y Soto, B. (2006). *Necesidades percibidas en el ámbito de la salud sexual y reproductiva de los adolescentes con discapacidad física pertenecientes al Centro Teletón*. Tesis para optar al título de médico. Universidad de Santiago de Chile.
- Centeno, A. y de la Morena, R. (Productor) (2015). *Yes we fuck*. Barcelona.
- Diaz-Bone, R., Bührmann, A., Gutiérrez, E., Schneider, W., Kendall, G. y Tirado, F. (2007). El campo del análisis del discurso Foucaultiano. Características, desarrollos y perspectivas. *Forum: Qualitative Social Research (FQS)*. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/234/519>

- Foucault, M. (2009). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI
- Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. México: S.XXI
- Foucault, M. (2011). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquet.
- Foucault, M. (2013). *El orden del discurso*. Ciudad de México: Tusquets.
- Gobierno de Chile. (2010a). *Objetivos de desarrollo del milenio tercer informe del gobierno de Chile*. Recuperado de <http://www.onu.cl/onu/objetivos-de-desarrollo-del-milenio-tercer-informe-del-gobierno-de-chile-2/>
- Gobierno de Chile. (2010b). *Ley 20422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con diversidad funcional*. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- López, F. (2002). *Sexo y afecto en personas con discapacidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ministerio de Educación. (2006). *Una mirada exploratoria de las necesidades en educación de la sexualidad, afectividad y género de niños, niñas y jóvenes con diversidad funcional intelectual*. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/>
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con diversidad funcional*. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Navia, C. (2007). El análisis del discurso de Foucault. *Investigación Educativa*, 6, 67-62
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Madrid: CINCA.
- Palacios, A. y Romañach, J. (2007). *El modelo de la diversidad. La bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Valencia: Diversitas
- Ramírez, L. y De Guevara, C. (2003). *Sexualidad en jóvenes con diversidad funcional mental y/o síndrome de down de la escuela los cedros del líbano (según percepción de alumnos, padres y profesores)* (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Chile.
- Spivak, G. (2009). *¿Pueden hablar los subalternos?* Barcelona: Macba.
- Valenzuela, V., Salinas, L. y Vrsalovic, V. (2003). *Educación sexual para jóvenes con diversidad funcional mental: Sistematización de una experiencia de trabajo con madres y padres* (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Chile
- Victoria, J. (2013). El modelo social de la diversidad funcional: una cuestión de derechos humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 46(138), 1093-1109.
- Yes wefuck. (2016). Sitio web. Recuperado de <http://www.yeswefuck.org>

Breve CV de las autoras

Milene Le Feuvre Orrego

Psicóloga, estudiante de magister en Estudios de género y cultura Universidad de Chile. Profesora Asistente Escuela de Psicología, Universidad Central de Chile. Email: m.lefeuvre.orrego@gmail.com

Claudia Alejandra Calquín Donoso

Psicóloga, Doctora en Ciudadanía y Derechos Humanos, Universidad de Barcelona.
Académica e Investigadora Escuela de Psicología Universidad Central de Chile. ORCID
ID: 0000-0002-4420-5927. Email: claudia.calquin@ucentral.cl

La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos

Inclusive Higher Education in Some Latin American Countries: Progress, Obstacles and Challenges

M. Stella Fajardo *

Universidad de Manizales-Cinde

El presente artículo analiza los trabajos que dan cuenta del saber acumulado en investigaciones y estudios empíricos de los últimos diez años en algunos países de Latinoamérica y Colombia considerados relevantes en relación con la implementación de las políticas de educación inclusiva en el nivel superior. La base del análisis es de carácter documental, se consultaron artículos, tesis de grado e informes, que permitieron evidenciar la evolución de las Universidades en el tránsito del sistema educativo hacia una educación inclusiva para las personas con discapacidad. Se muestran múltiples y diversas realidades, en algunos casos contradictorias entre el reconocimiento de la garantía del derecho a la educación inclusiva evidente en las políticas públicas y las prácticas reales de inclusión, que son propias de una universidad que desde hace poco tiempo procura ofrecer respuestas a la atención de la diversidad.

Descriptor: Derecho a la educación, Política Educativa, Práctica pedagógica, Universidad, Diversidad cultural.

This article analyzes the work that realize the accumulated knowledge in research and empirical studies of the last ten years in some countries of Latin-América and Colombia, considered relevant in relation with implementation of inclusive education policies in the highest level. The basis of the analysis is the documental recompilation articles, theses and reports, were examined, they let to show the Latin American Universities evolution in the transition of the educative system towards an inclusive education for people with disabilities. Multiple and diverse realities are shown, in some cases contradictory between recognition of the right to inclusive education's guaranties evident in the public policies, and the real practices of inclusion, that are typical of an university that since not a long time ago tries to offer answers to the assistance of the diversity.

Keywords: Right to education, Educational policy, Pedagogical practice, University, Cultural diversity.

Artículo temático de reflexión derivado de la investigación titulada "La inclusión educativa de los jóvenes con discapacidad en la Educación Superior: voces y experiencias de reconocimiento desde el enfoque de la diversidad y la perspectiva de derechos", desarrollada en la línea de investigación Educación y Pedagogía del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-CINDE. Doctorado en curso. Área: Ciencias Sociales. Subárea: Ciencias de la Educación.

Introducción

La Educación Inclusiva se ha convertido en un tema de interés y de debate a nivel internacional y nacional; especialmente en el marco de las políticas públicas en educación se observa la necesidad de adaptar la educación superior a grupos tradicionalmente excluidos de ella: personas en situación de pobreza, indígenas, desplazados, personas con discapacidad (PcD), etc. Igualmente, la inclusión educativa de las personas con discapacidad ha alcanzado consenso internacional a partir de la promulgación por la Organización de Naciones Unidas-ONU, de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad emitida en 2006. En este contexto, el presente artículo tiene como propósito ubicar el campo temático de la inclusión educativa en las Instituciones de Educación Superior (IES), en un marco de referencia internacional y nacional que muestre en una línea de tiempo, el estado de la cuestión desde el punto de vista de la implementación de las políticas públicas educativas, las normativas y lineamientos internacionales, nacionales, sectoriales en educación y las políticas de las Instituciones de Educación Superior que han posibilitado la creación de observatorios, comisiones, organismos, redes instituciones e interinstitucionales, comités, programas y modelos de atención a las personas con discapacidad en diversos países Iberoamericanos. Se analizan antecedentes que muestran los esfuerzos adelantados en los últimos años para la creación y puesta en marcha de instancias y estamentos que se interesan por ofrecer los lineamientos para una formación de calidad para las personas con discapacidad en las Instituciones de Educación Superior. Se efectúa un análisis de las iniciativas, orientaciones, acciones adelantadas, avances y potencialidades; se analizan las problemáticas que se derivan de ella, obstáculos, limitaciones y tensiones que se evidencian en los procesos adelantados en pro de una Educación superior inclusiva en la región y que marcan un derrotero para proponer recomendaciones e identificar prospectivamente los desafíos y retos de la Educación superior inclusiva. El análisis permite finalmente identificar algunos vacíos teóricos y prácticos, que dan lugar a la puesta en marcha de nuevas investigaciones en este campo de estudio.

1. Implementación de políticas sobre educación superior inclusiva en Iberoamérica y Colombia

1.1. Lineamientos, políticas públicas y normativas

Un primer eje de abordaje tiene relación con los Lineamientos internacionales, las políticas públicas y normativas nacionales y sectoriales en educación que sustentan la puesta en marcha de la educación superior inclusiva.

Desde los lineamientos Internacionales es necesario resaltar en primer lugar, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2008), donde se señala que los valores que promueve el paradigma de la inclusión se basan en el reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos de derecho. Todas las personas con discapacidad, como sujetos políticos, tienen derecho no sólo a manifestar sus necesidades y deseos, sino también a participar con sus opiniones en la toma de decisiones sobre todos aquellos aspectos que los afectan o inciden sobre su vida personal y el ejercicio de su ciudadanía. Tres principios sustentan el enfoque de educación basado

en los derechos: a) acceso a una educación obligatoria y gratuita; b) el derecho a una educación de calidad; c) igualdad, inclusión y no discriminación.

Un Segundo Lineamiento Internacional relevante es el Informe Mundial sobre la Discapacidad (Organización Mundial de la Salud, 2011), que propone

medidas para todas las partes interesadas –incluidos los gobiernos, las organizaciones de la sociedad civil y las organizaciones de personas con discapacidad– para crear entornos favorables, promover la rehabilitación y los servicios de apoyo, asegurar una adecuada protección social, crear políticas y programas inclusivos, y aplicar normas y legislaciones, nuevas o existentes, en beneficio de las personas con discapacidad y la comunidad en general. (p. 5)

El modelo social de la discapacidad es sostenido por la Organización Mundial de la Salud en el marco de las Convenciones y Principios de los Derechos Humanos.

En este marco contextual, es necesario reconocer los esfuerzos que en el ámbito de las políticas públicas y normativas del orden Nacional y Sectorial (Ministerios de Educación) se han adelantado en algunos países Iberoamericanos. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior- (ANUIES) y la Secretaría de Educación Pública de México (SEP) (2004) muestran que en México, es a partir de 1995 que se da inicio al “Programa Nacional para el Bienestar y la incorporación al desarrollo de las personas con discapacidad” que acoge los postulados de la Secretaría de Salud, el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad de la Presidencia de la República, y del Sistema Nacional de Desarrollo Integral para la Familia y la Secretaría de Educación pública de México. Posteriormente, el 30 de Mayo de 2011 se expide la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, cuyo objeto es reglamentar lo conducente al Artículo 1o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, estableciendo las condiciones en las que el Estado deberá promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, asegurando su plena inclusión a la sociedad en un marco de respeto, igualdad y equiparación de oportunidades.

Rodríguez (2004) afirma que en Ecuador la integración de las personas con discapacidad a la educación superior, oscila alrededor del 1.8% del total de la población. Señala el marco legal –el 10 de agosto de 1992 se publica Ley sobre discapacidades– que determina las obligaciones de las instituciones y organismos para propiciar la inclusión educativa y social. Posteriormente, en la nueva redacción de la constitución del país aprobada en el año 2008, queda reflejado en su sección sexta dedicada a personas con discapacidad, artículo 47 que señala “(...) el Estado garantizará políticas de prevención de las discapacidades y, de manera conjunta con la sociedad y la familia, procurará la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y su integración social” (Constitución de la República del Ecuador, 2008). Recientemente, el Ministerio de Educación de Ecuador mediante el Acuerdo No. 0295-13 del 15 de agosto de 2013, expide la normativa referente a la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación ordinaria o en instituciones educativas especializadas.

El Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas, apoyado por la Fundación Ford con el auspicio de la Secretaría Especial de Promoción de Políticas de Igualdad Racial del Gobierno Federal de Brasil (Sverdilick, Ferrari y Jaimovich, 2005) adelanta un estudio comparado con relación a las políticas de acción afirmativa en la educación

superior, que redundan en un mayor acceso y/o retención de sectores tradicionalmente excluidos o relegados. El estudio concluye que es posible distinguir dos grandes grupos de políticas: dentro del primer grupo, las políticas mayoritarias están representadas, por ejemplo, en becas de ayuda económica, las cuales combinan como requisitos de otorgamiento un buen rendimiento académico sumado a la necesidad económica; este tipo de políticas es común en países como Chile o Argentina. El segundo grupo de políticas centradas en la atención a la diversidad, se evidencia en países como Brasil, Colombia o México.

El documento base de la conferencia Regional de Educación Superior, producto del proyecto “Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe”, fue presentado por la IESALC-UNESCO bajo la dirección de Aponte (2008). El texto discute tanto la desigualdad como los movimientos en dirección hacia la inclusión y la equidad en la educación superior y hace recomendaciones en cuanto a políticas públicas e institucionales. Se destaca que las políticas de inclusión de los países de la región para promover la participación de los grupos excluidos o sectores que experimentan dificultad para ingresar, progresar y terminar los estudios superiores se concentran en un grupo de países que tiene disposiciones constitucionales para integrar o incluir a estos sectores de la población a la educación superior. Veinte países de la región han consagrado garantías de participación e inclusión de personas con discapacidad en sus marcos legales y políticas de acceso a las instituciones, aunque las políticas y prácticas institucionales excluyen los derechos, la asignación de recursos, y programas de apoyo y servicios a profesores, estudiantes y personal de apoyo para esta gestión institucional.

Pedroza y Villalobos (2009) abordan el estudio de las políticas compensatorias o de acción afirmativa que se aplican en la educación superior en Ecuador y Perú. En Perú, el mandato de la Ley de Educación reconoce que la Educación Especial tiene un enfoque inclusivo, atiende a personas con necesidades educativas especiales (discapacidades y talentos) con el fin de conseguir su integración en la vida comunitaria y su participación en la sociedad; este tipo de educación se debe impartir en aulas regulares con miras a su inclusión, sin desconocer la atención especializada que requieren. Acorde con la Ley 27050 (Ley general de las Personas con Discapacidad), se establece el derecho a ser admitidos en colegios regulares; se instaura el uso de sistemas especiales de pruebas en Braille para ciegos y en lenguaje de señas para sordos; la adecuación de infraestructura física de centros educativos (accesibilidad); la necesidad de implementar adecuaciones curriculares. Se otorga un 15% adicional en puntajes de concursos para empleos públicos a las personas con discapacidad, y un 5% de cuotas en el ingreso a Universidades Públicas. Se resalta que pese a los esfuerzos desarrollados en materia de políticas compensatorias para la equidad en Ecuador y Perú, aún se concentra la mayor dificultad entre los que menos tienen, es decir, en los jóvenes en pobreza o en extrema pobreza, la población indígena, la población femenina y la población con discapacidad o capacidades diferentes, lo cual limita la participación de todos estos grupos vulnerables en la educación superior.

En Colombia, Flórez y colaboradores (2009), a partir de una revisión de la política y los lineamientos de inclusión de personas con discapacidad, presentan una propuesta de lineamientos de política para la atención educativa de poblaciones en situación de discapacidad en las instituciones de educación superior en Colombia. Esta propuesta se construyó en el marco del Observatorio de Discapacidad de la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional de Colombia. Para su realización se contó

con el apoyo de la Vicepresidencia de la República, Programa de Discapacidad y Derechos Humanos y del Ministerio de Educación Nacional, Subdirección de Poblaciones. Se presentan los antecedentes a nivel legislativo y de política pública, un marco conceptual sobre educación inclusiva, principios orientadores referidos a la igualdad de oportunidades y flexibilidad curricular; igualmente muestra el contexto de construcción de los lineamientos, las líneas de intervención propuestas a las instituciones de educación superior para generar planes, programas y proyectos para avanzar hacia Educación superior inclusiva, enfocadas a cinco áreas de intervención: formación y capacitación, construcción de tejido social, eliminación de barreras, adaptaciones tecnológicas y adaptaciones curriculares. Finalmente, se establecen condiciones y acciones para la intervención y la aplicación referidas a la generación de políticas institucionales que propicien la inclusión, con la participación en redes interinstitucionales y garantías para el acceso, tránsito y permanencia de la población en situación de discapacidad en el nivel superior, la calidad de los servicios educativos y la adaptación de las condiciones propias del proceso educativo. La propuesta identifica las fases o etapas que conformarían los procesos académicos y se definen las acciones, los compromisos y actores involucrados para garantizar la calidad de los servicios educativos para los estudiantes en condición de discapacidad, tanto en las instancias gubernamentales como en las IES. Se resalta la importancia de este antecedente como documento base para la consolidación en 2013 de los “Lineamientos de la política de Educación superior inclusiva” en Colombia.

Este artículo fue uno de los documentos base sobre los cuales se desarrollaron las mesas de trabajo para la construcción de los Lineamientos para una política en Educación superior inclusiva elaborado por la Subdirección de apoyo a la Gestión de las IES del Ministerio de Educación Nacional. (Flórez et al., 2009, p. 11)

Moreno (2010) en su tesis doctoral “Políticas para la población infantil con discapacidad efectúa un análisis de la normatividad colombiana desde la perspectiva de justicia”, se analizó la normatividad colombiana generada entre 1993 y 2005, a partir de un análisis con enfoque sistémico, que responde la pregunta sobre la capacidad que tiene la normatividad colombiana para asegurar una vida digna para la población infantil colombiana con discapacidad. Las normas fueron exploradas mediante un análisis documental, con una adaptación del dispositivo analítico derivado por Turnbull y Stowe (2001) retomado por Moreno (2010), de la valoración de la política norteamericana en el área de la discapacidad. Este dispositivo articula, en el nivel primario, 18 conceptos nucleares que fundamentan la política en discapacidad, los cuales se organizan en nueve principios, a la vez, agrupados en tres categorías mayores reconocidas como principios constitucionales, éticos y administrativos. Este sistema es considerado por la autora como una teoría sobre política en discapacidad.

Los resultados del estudio exploratorio revelaron que el contenido de la normatividad colombiana, por un lado: 1) privilegia tres conceptos nucleares: la antidiscriminación, la integración de la persona con discapacidad a la vida en sociedad y la prevención de la discapacidad; mientras que, por otro, 2) restringe conceptos como los de clasificación y coordinación y colaboración en los servicios, capacidad instalada del sistema y de los profesionales, servicios individualizados y apropiados, empoderamiento, y participación frente a la toma de decisiones, 3) distorsiona conceptos como la autonomía, la libertad, los servicios basados en capacidades, los servicios centrados en la atención a las familias, y la rendición de cuentas; y 4) excluye principios como los de protección del daño,

privacidad y confidencialidad, productividad y contribución, integridad y unidad familiar, y sensibilidad cultural.

Crosso (2010) en un estudio comparado toma como base para su análisis el Informe “Derecho a la educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe”, elaborado por la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación y presentado en alianza con el Centro por la Justicia y el Derecho Internacional y el Relator Especial de las Naciones Unidas para el Derecho a la Educación a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos en el 2009. Señala que un reto para los Estados de América Latina y el Caribe es el de armonizar la legislación nacional con los enunciados de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y los marcos legales y normativos internacionales; en este proceso los estados deben considerar que las repercusiones de los marcos legislativos nacionales dependerán del grado de aplicación, de la continuidad de la financiación, de una verdadera supervisión y evaluación, así como de marcos normativos más pormenorizados que garanticen que las normas jurídicas se reflejen en la práctica y en los programas. Los estados deben determinar normas en materia de educación para velar porque las personas con discapacidad puedan disfrutar de una educación disponible, accesible, aceptable y adaptable en igualdad de condiciones que el resto de los ciudadanos y ciudadanas; estas normas deben contemplar la promoción de la formulación de planes de estudio comunes a todos los/as estudiantes y la promoción de la educación y el aprendizaje de los derechos humanos; la coordinación de todas las esferas de reforma educativa para velar por la coherencia con el derecho a la educación y la educación inclusiva.

Giraldo (2013) en su trabajo de Grado de la Maestría en Derecho de Universidad Nacional de Colombia, propone una sistematización jurisprudencial de los fallos de la Corte Constitucional Colombiana (1992-2011) frente al de la educación inclusiva. Apeló a la herramienta de la sistematización jurisprudencial de los fallos de la Corte Constitucional durante el periodo comprendido entre el año de 1992 a 2011 teniendo en cuenta los criterios de educación especial, educación integrada y educación inclusiva. Aunque la Convención de los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad sólo fue ratificada por el Congreso Colombiano en el año 2009, se incluyeron los pronunciamientos que emitió esta Corporación desde sus inicios para evidenciar los avances y retrocesos acerca de la realización efectiva del derecho a la educación para todos y todas. La sistematización jurisprudencial sobre el derecho a la educación en sus diferentes visiones: especial, integrada e inclusiva, tomó como criterio para seleccionar las sentencias, la identificación de patrones fácticos, cuyo descriptor general fue “educación” y los descriptores específicos fueron “discapacidad” y “niños, niñas, menores de edad”. Esta búsqueda se realizó año por año, se revisaron en total 40 sentencias que cumplen con los criterios antes referidos y que se relacionan con el derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad. Se resalta que la línea jurisprudencial de la Corte Constitucional, ha privilegiado una concepción especializada del derecho a la educación, se refleja las tensiones que existen en torno a la educación inclusiva, se analiza el papel del lenguaje como elemento importante de transformación social y la importancia de determinar cómo se va a llevar a cabo el proceso de implementación del derecho a la educación inclusiva. Se concluye que la presentación de la línea jurisprudencial sobre la educación, evidencia que la inclusión en el sistema general educativo es un proceso de construcción, en el cual deben participar todos los actores involucrados en su implementación y ejecución para hacerla realidad. Si

se parte de una justificación social, de carácter humanista, que defiende la idea de que, si todos los niños y niñas aprenden juntos en escuelas inclusivas, cambiarán las actitudes frente a la diferencia y ello dará lugar a una sociedad más justa y no discriminatoria, en la que no tengan cabida los procesos de exclusión.

En Chile, Lissi y colaboradores (2009), al igual que Zuzulich y colaboradores (2014) reconocen que en los últimos veinte años se ha producido un aumento de estudiantes universitarios con discapacidad y particularmente en Chile se han observado avances en esta materia, a partir de la promulgación en 2010 de la Ley 20422 sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de las Personas con discapacidad. El contar con una política a nivel nacional hace una diferencia importante en la asignación de recursos y en la orientación de las acciones que las instituciones deben desarrollar; sugieren que para avanzar en la inclusión y en la equidad las universidades deben tener políticas, estrategias, procesos y programas que puedan materializar dichas metas.

Castignani y colaboradores (2014) resaltan como experiencia para el avance de la inclusión en Argentina, la creación de la Comisión Universitaria sobre Discapacidad de la Universidad Nacional de la Plata, gestada con el fin de lograr la plena inclusión en el sistema universitario. Se muestran sus acciones más relevantes, su experiencia de gestión, sus objetivos y ejes de trabajo, así como las acciones que se encuentran en proceso de implementación. El trabajo de la comisión responde a la demanda frente a los procesos de inclusión que se fue afianzando a partir del año 2005, a partir de la promulgación de la Ley Nacional de Educación (Ley 26.206) que desarrolla las políticas correspondientes para garantizar trayectorias educativas integrales de los/as alumnos/as con discapacidad.

1.2 Redes, observatorios e instancias orientadoras

Un segundo tópico para el abordaje analítico de los antecedentes tiene relación con la Creación de Redes, Observatorios e Instancias que ofrecen orientaciones para direccionar las acciones educativas incluyentes en las IES en los países Iberoamericanos.

En México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior- (ANUIES) y la Secretaría de Educación Pública de México (SEP) (2004) presenta un conjunto de etapas, estrategias y acciones básicas para orientar a las instituciones que inician el proceso hacia la accesibilidad de la diversidad y se exponen recomendaciones y opciones a seguir según las condiciones de las Instituciones Educativas. Se destaca el objetivo del documento: “guiar a los responsables de las instituciones de Educación Superior en las acciones encaminadas a incluir, con igualdad y equiparación de oportunidades a las personas con discapacidad en las instituciones de educación superior del país” (ANUIES-SEP, 2004, p. 10). Se plantean los lineamientos a seguir por las universidades para la eliminación de las barreras físicas, culturales y sociales; se sugiere la creación en cada institución de educación superior del Servicio de Apoyo a la Diversidad y Discapacidad organizado como comité, programa o centro, de acuerdo a sus características y necesidades propias.

En Colombia en 2005 se crea la Red Colombiana de Instituciones de Educación Superior por la Discapacidad constituida por instituciones de educación superior, organizaciones públicas gubernamentales y privadas (no gubernamentales). Actualmente bajo la denominación de Red Colombiana de Universidades por la Discapacidad participan cuarenta y dos (42) instituciones de educación superior de las distintas regiones y nodos

del país. La red tiene como propósito trabajar colaborativamente, aportar conocimientos y experiencias que contribuyan al proceso de inclusión de las personas con discapacidad a las instituciones de educación superior. Sobre esta base propende por el cumplimiento del derecho a la educación superior en la perspectiva de potenciar el desarrollo a escala humana por medio de asesorías técnicas, investigación y gestión social.

El estudio comparado efectuado por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) presenta “un documento de referencia para quienes están interesados en los diagnósticos, tendencias y tensiones evidentes en la Educación Superior Latinoamericana y Caribeña” (UNESCO-IESALC, 2007, p. 9). El informe en su capítulo correspondiente al apartado: “Diversidad e inclusión”, muestra un apartado relativo a: Integración/inclusión de las personas con Discapacidad en la Educación Superior; este documento se presenta como resultado del estudio regional “Integración de personas con discapacidad en la educación superior en América Latina y el Caribe” desarrollado por la IESALC.

Se exponen los avances tanto legislativos como de las políticas públicas que sustentan la inclusión de personas con Discapacidad con una visión Internacional y Regional en 16 países; en segundo lugar, retoma los aspectos históricos sobre la inclusión en la Educación superior y resalta las experiencias universitarias más relevantes en América del Norte y Europa y sus repercusiones en la Región de América Latina y el Caribe; un tercer apartado muestra las iniciativas gubernamentales e institucionales más relevantes a favor de la inclusión en Educación Superior en nueve (9) países de la región Latinoamericana y del Caribe; un cuarto aspecto pone el énfasis en las Fuentes de datos y estadísticas sobre las personas con discapacidad en quince (15) países de la región. Se resalta que la información sobre Colombia solo se hace evidente para el apartado tres sobre iniciativas gubernamentales e institucionales más relevantes a favor de la inclusión en Educación Superior.

Como resultado de este informe se retoma la necesidad de constituir una “Red Latinoamericana y del Caribe de Educación Superior para la Inclusión y la Diversidad”, como espacio para el intercambio de experiencias y conocimientos, realización de investigaciones y para el desarrollo de propuestas y planes de acción conjuntos para la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior que había sido mencionada en las conclusiones del “Seminario Regional sobre la inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe”, realizado en Venezuela en diciembre de 2005 por IESALC-UNESCO.

En Mar del Plata, Argentina se crea en septiembre de 1994 la Comisión Provisoria Interuniversitaria de Discapacidad, que nucleó algunas Universidades Públicas del país. En el año 2007 obtiene su pleno reconocimiento ante el Consejo Interuniversitario Nacional a través del Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas (Resolución 426/07). La comisión contaba en 2015 con la participación de 30 universidades públicas, y en 2017 cuenta con la participación de más de 40 universidades. La comisión se ha constituido como actor social de las Políticas Públicas de Educación Superior con miras a garantizar el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad; impulsar la construcción de un espacio político; generar estrategias que permitan el cumplimiento de los derechos de las personas en situación de discapacidad; y contribuir a la conformación de Universidades accesibles y no

excluyentes proyectando las Políticas Nacionales en articulación con el Ministerio de Educación de Argentina.

En España, Samaniego (2009), presenta los resultados de un estudio realizado por encargo del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España, la Fundación ONCE para la Solidaridad con Personas Ciegas de América Latina y el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, para disponer de una línea base sobre aspectos relacionados con la situación actual del acceso a servicios educativos de las personas con discapacidad en Latinoamérica. Toda vez que ha entrado en vigor la Convención de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad, este estudio constituye una primera aproximación desde la normatividad y la conceptualización, desde la perspectiva de los informes internacionales y recoge el pronunciamiento oficial de las instancias de Educación Especial de los Ministerios de Educación, la percepción de diversos actores como personas con discapacidad, familiares, profesionales y sociedad en general, así como la vivencia institucional en los países de América Latina y del Caribe: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

En Chile, Lissi y colaboradores (2009) plantean un modelo que da cuenta de las condiciones que deben estar presentes para que pueda constituirse en un entorno inclusivo. Se busca compartir la experiencia del Programa para la Inclusión de Estudiantes con Necesidades Especiales, adelantado en la Universidad Católica de Chile, con dos años de funcionamiento para generar condiciones de equidad para los estudiantes con discapacidad física, sensorial o motora y contribuir al desarrollo de iniciativas efectivas que permitan entornos cada vez más inclusivos en los contextos universitarios Chilenos.

La Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos fue constituida formalmente en abril de 2009, acogiendo las recomendaciones de la UNESCO-IESALC (2007). Es un espacio de encuentro, reflexión, debate e intercambio de experiencias y posiciones teóricas con el fin de construir conocimientos y generar las políticas institucionales necesarias para propiciar condiciones de equidad en la vida universitaria. Está integrada por instituciones de Educación Superior, cátedras, grupos de investigación, de extensión y personas vinculadas a la discapacidad en las universidades. Participan representantes de 17 países de la región: de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Costa Rica, Colombia, Cuba, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

En junio de 2012 con la promoción del SENADIS para la creación de las Redes regionales de IES Inclusivas (públicas y privadas) en todo el país, se constituye la Red nacional de educación superior inclusiva en Chile. Su objetivo es el intercambio de conocimientos, información y experiencias en torno a la promoción de la inclusión educacional y social de las personas en situación de discapacidad e impulsar políticas públicas para garantizar los derechos de estos estudiantes. El acta constitutiva de la red concibe la educación inclusiva como “un conjunto de procesos, tanto individuales como colectivos, que se instalan al interior de las instituciones de educación con la finalidad de promocionar el desarrollo de todos y todas las personas, en una cultura de respeto y reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana”. Es un concepto amplio, con una mirada intercultural que beneficia no

sólo a los estudiantes, sino que también a los académicos, funcionarios y administrativos, un concepto que se enmarca en una cultura de derechos humanos.

Otro antecedente importante orientado a la consolidación de acciones conjuntas en red, es el de Pérez, Fernández y Katz (2013), quienes presentan un documento conjunto de la Red interuniversitaria latinoamericana y del caribe sobre discapacidad y derechos humanos. Esta Red fue constituida formalmente en abril de 2009; se reúnen en Buenos Aires, los miembros de la Comisión interuniversitaria de discapacidad y derechos humanos de la Argentina, que nuclea a las Universidades Públicas del país (alrededor de 40 Universidades Públicas Nacionales), la representante de la Red Colombiana de Universidades por la Discapacidad y representantes de Universidades de Panamá, Brasil, Chile, Uruguay y México. En síntesis, se logró contar con representantes de más de cincuenta universidades de la región, quienes dan surgimiento a la Red a través del Manifiesto de Buenos Aires, definiéndose los siguientes objetivos orientadores:

- Afirmar los derechos de las personas con discapacidad, promoviendo conciencia en los ámbitos académicos y de diseño y gestión de políticas de educación superior, de la necesidad de erradicar definitivamente de la vida universitaria, el prejuicio y la discriminación;
- Hacer de todo espacio educativo un entorno no excluyente a través de acciones que permitan la accesibilidad física, comunicacional, académica y cultural de todas las personas;
- Incorporar al currículo de las disciplinas universitarias y asignaturas, contenidos formativos referidos a la discapacidad desde la perspectiva de los derechos humanos;
- Crear las condiciones para la producción académica en la temática de la discapacidad en docencia, investigación y extensión a fin de propiciar conocimientos y prácticas respetuosas de los derechos humanos y de condiciones de vida dignas, dando cumplimiento a lo estipulado por la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas;
- Propiciar el intercambio de experiencias y recursos que pudiesen fortalecer las políticas vinculadas a la docencia, extensión e investigación en la temática de la discapacidad;
- Promover cartas de intención y/o convenios con organismos públicos nacionales e internacionales y organizaciones de la sociedad civil a nivel nacional e internacional, con el fin de garantizar los derechos de las personas con discapacidad;
- Favorecer la creación en las instituciones de educación superior de una instancia que cuente con los recursos para desarrollar acciones efectivas y sostenidas que respondan a las necesidades de las personas con discapacidad en dichas instituciones;
- Difundir e implementar por todos los medios al alcance de esta Red la convención internacional sobre derechos de las personas con discapacidad y el Plan de acción de la OEA sobre dignidad y derechos de esta población.

La red propone acciones para su avance reconociendo los esfuerzos de las Universidades Latinoamericanas en pro de los derechos humanos de las personas con discapacidad; promueve la divulgación de los avances en temas como la accesibilidad, los apoyos pedagógicos y tecnológicos disponibles; propicia el intercambio, difusión y transferencia de experiencias a nivel académico de extensión, docencia e investigación que contribuyen a la promoción de los derechos de las personas discapacitadas, a la formación profesional y al compromiso universitario en la temática y promueve la incorporación de nuevas instituciones de educación superior al trabajo de la red. Se considera que la red puede jugar un rol importante para promover, afirmar y difundir los derechos de las personas con discapacidad, generar e intercambiar conocimientos que posibiliten una mayor inclusión en la educación superior y apoyar el desarrollo de políticas de educación superior en la región orientadas a eliminar la discriminación y barreras que enfrentan las PcD.

En Argentina, Castignani y colaboradores (2014) muestran la experiencia de gestión, sus objetivos y ejes de trabajo, así como las acciones que se encuentran en proceso de implementación de la Comisión Universitaria sobre Discapacidad de la Universidad Nacional de la Plata, creada desde 1999 con el fin de lograr la plena inclusión en el sistema universitario, que todos puedan ingresar y transitar la universidad para estudiar, trabajar y participar de las diversas propuestas que la misma genera. El trabajo de la comisión organiza líneas de trabajo permanentes a partir de los siguientes propósitos: a) promover la inclusión expresa de la misión enunciada en el Estatuto de la Universidad Nacional de la Plata; b) propiciar en el ámbito de cada facultad acciones tendientes a favorecer la inclusión, evitando y eliminando las barreras físicas, de acceso a la información, académicas y actitudinales que puedan obstaculizarla, c) promover dentro del ámbito académico la incorporación de la temática de la discapacidad en todo currículo de carreras de pre-grado, grado y post-grado; d) encomendar el desarrollo de proyectos universitarios de docencia, investigación y extensión que incluyan la temática de la discapacidad; e) coordinar la programación de encuentros interuniversitarios; f) establecer intercambio de información y/o acciones de cooperación con entidades, redes y organismos municipales, provinciales, nacionales e internacionales.

En el Perú, Bregaglio (2014) señala que los centros de formación superior juegan un rol fundamental en la protección de las personas con discapacidad a través de un cambio estructural del modelo educativo, que se adhiere al modelo de inclusión cuya fundamentación es el modelo social. No obstante, lograr la plena inclusión de las personas con discapacidad implica la superación de una serie de barreras en materia de acceso y permanencia; el informe busca identificar dichas barreras, así como las buenas prácticas de superación de las mismas, en la Pontificia Universidad Católica del Perú. El objetivo planteado es identificar los estándares que debe cumplir toda institución de educación superior en esta materia con respecto a todos los miembros de la comunidad académica: docentes, estudiantes y trabajadores. La autora considera que el documento sirve como una hoja de ruta para la mejora de los mecanismos de acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad en la Pontificia Universidad Católica del Perú y en otras instituciones de educación superior en el Perú.

En España se ha configurado el Observatorio Universidad y Discapacidad que tiene la misión de estudiar y analizar lo relativo a la discapacidad, la accesibilidad universal, el diseño para todos y la educación inclusiva en las universidades españolas. El Observatorio Universidad y Discapacidad fue creado en 2008 por la Fundación ONCE

(2014) para la cooperación e integración social de las personas con discapacidad. Se destaca que este proyecto planteado de una forma universal e inclusiva, conduce a su implementación técnica, al compromiso político, a la colaboración efectiva entre las distintas universidades y al mantenimiento sostenido en el tiempo del sistema. Los beneficios serán muchos y se posibilitará un mayor conocimiento de la situación real de la comunidad universitaria en cuanto a: la discapacidad (problemas, necesidades, satisfacción); promoción y generación de conocimiento científico sobre la materia al proveer a los investigadores de datos reales, veraces y actuales; toma de decisiones por parte de la dirección de las universidades basadas en datos estadísticos fiables sobre su accesibilidad; creación de políticas y estrategias efectivas a nivel estatal gracias a la disponibilidad de información global; posibilidad asociativa de datos para llevar a cabo evaluaciones de estado en sus respectivos ámbitos; sensibilización de la sociedad y del sector empresarial sobre la igualdad de oportunidades; información y sensibilización a los docentes sobre la diversidad y ofrecimiento a los estudiantes con discapacidad de información sobre su realidad en la universidad.

Un antecedente importante en relación con la creación de Instancias del orden institucional es el propuesto por Garzón y Molina (2014) en Colombia, resultante de la investigación “Propuesta metodológica para la construcción de una política universitaria de inclusión y convivencia de estudiantes con discapacidad en educación superior”, financiada por los fondos de Extensión e Investigación de la Universidad del Rosario. El interés particular de este proceso de documentación fue generar la posibilidad de marcar un tránsito de la idea de servicio de apoyo, con que fue creado IncluSer en el año 2008, hacia una orientación que abogue por el sentido de la participación y reconocimiento de los estudiantes con discapacidad al interior de la Universidad, con el propósito de promover la disposición institucional a la reflexión, el diálogo y la construcción colectiva de realidades institucionales posibles para los estudiantes con discapacidad y a la comunidad universitaria en general, en términos de acceso, innovación, flexibilidad curricular, formación integral, entre otros. Igualmente se buscó ampliar los espacios de visibilización institucional, con el fin de permear canales de comunicación orientados a la agencia y construcción de una comunidad académica que se comprometa con los fines que IncluSer tiene proyectados. Se establece la proyección institucional de las líneas de acción en relación con la participación de estudiantes con discapacidad en la Universidad del Rosario a través de:

- La estructuración de un programa transversal a todas las unidades académicas de la Universidad como respuesta a una política institucional de inclusión y convivencia de estudiantes con discapacidad en educación superior;
- La conformación de un equipo de trabajo focalizado de carácter interdisciplinario con dependencia a unidades que promuevan la agencia institucional de procesos pedagógicos, tecnológicos, de infraestructura y bienestar;
- Procesos de información y formación a profesores y funcionarios, a través de la articulación con diferentes unidades de la misma Universidad o referentes externos;
- Soporte pedagógico, tecnológico y de accesibilidad (señalización, movilidad y comunicación);

- Cumplimiento con estándares de calidad y lineamientos de acreditación nacional e internacional relacionados con la perspectiva de inclusión y convivencia de personas con discapacidad en educación superior;
- Hacer parte de redes nacionales e internacionales en el campo de la educación superior inclusiva;
- La agencia y promoción de investigación, extensión en el campo, como centro de gestión de conocimiento;
- Las capacidades de IncluSer se verían potenciadas en la medida que su programa y sus acciones estén orientadas desde la concepción misional de la Universidad, para que entren en diálogo y en articulación formal con otras dependencias, que guardan relación con la vida académica de un estudiante, desde el proceso de información institucional, el proceso de admisiones, de seguimiento tutorial, de bienestar y convivencia, de concepción y gestión curricular, procesos de aprendizaje, beneficios académicos y económicos y de seguimiento como egresados.

En noviembre de 2015 en México se crea la Red de Estudiantes Latinoamericanos por la Inclusión. Su objetivo es desarrollar propuestas para fortalecer los procesos de inclusión en los establecimientos educativos; su objetivo es generar condiciones de accesibilidad, permanencia e igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, cuyo valor central es el reconocimiento de la diversidad como valor social. Tiene como misión ser un referente internacional en la creación, sistematización y discusión de buenas prácticas de inclusión para personas en situación de Discapacidad (redrelpi.wixsite.com)

1.3. Acciones adelantadas y avances

Una tercera categoría de análisis resultante de la revisión de antecedente es la referente a las acciones adelantadas por las IES y sus avances.

Rodríguez (2004) en el Ecuador resalta que las personas con discapacidad y sus familias han conformado organizaciones y federaciones, cuyo objetivo fundamental es velar por la promoción y cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad; a la vez resalta la red de organizaciones privadas que trabajan ofertando diferentes servicios a las PcD. Estas redes de organizaciones de y para personas con discapacidad, han facilitado en gran medida la atención y participación social de las mismas.

En España, Samaniego (2009), analiza los escenarios nacionales y el regionales en los países de América Latina y del Caribe: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Examina el rol decisivo de los organismos públicos, privados, cooperantes y de la sociedad civil que incluye buena parte del capital humano de un país; se aportan propuestas y se plantean estrategias para la expansión de los servicios y la optimización de recursos, tanto propios como aquellos provenientes de la cooperación.

Espinosa, Gómez y Cañedo (2012) en el Ecuador proponen un modelo para la gestión del proceso de acceso y retención de estudiantes universitarios con discapacidad, desde un enfoque pedagógico, a partir de un estudio sobre la problemática de la inclusión en una muestra de universidades de la provincia del Guayas. Se propone un Plan de Formación Docente con soportes para la implementación de las etapas del modelo

propuesto y se definen los indicadores para la evaluación del mismo. Afirman que las estrategias desarrolladas para garantizar el acceso y retención de estudiantes con discapacidad en las IES se centra solo en ofrecer tratamientos especiales en el orden financiero para dichos estudiantes. (becas, ayudas económicas y aranceles diferenciados). El modelo que se propone está encaminado no solo a fortalecer y profesionalizar, sino que pretende también preparar, en el llamado Programa de Carrera Docente, a los profesores y estudiantes, quienes se transformarán en los futuros docentes universitarios, que garantizarán la contextualización práctica del pleno acceso y el tratamiento a la diversidad al interior de las Instituciones de Educación Superior.

En Chile, Lissi y colaboradores (2009) señalan como avances que, los programas revisados en la Universidad Católica de Chile cuentan con apoyo institucional, muchos de ellos incorporan a distintos actores en las acciones adelantadas, cuentan con políticas de apoyo para el ingreso y para la permanencia (becas, apoyos metodológicos, apoyo a profesores).

Castignani y colaboradores (2014), destacan como ejes del trabajo adelantado por la comisión universitaria sobre discapacidad en Argentina las siguientes actividades: capacitación docente; relaciones interinstitucionales (participación en la Comisión interuniversitaria de discapacidad y derechos Humanos de Argentina y en la Red interuniversitaria latinoamericana y del Caribe sobre discapacidad y derechos humanos); asesoramiento e intercambio con organismos del gobierno y organizaciones no gubernamentales vinculadas a la temática de la discapacidad.

Giraldo (2013) reconoce que a pesar de las múltiples dificultades, existe en Colombia un avance importante en torno a la construcción del proceso de educación inclusiva: el planteamiento de una política pública nacional, un conjunto de la normativas que la soportan y los fundamentos jurisprudenciales trazados por la Corte Constitucional que orientan las prácticas inclusivas desarrolladas por los entes territoriales e institucionales.

Garzón y Molina (2014) identifican las acciones y avances de IncluSer de la Universidad del Rosario (Colombia) en relación a su infraestructura física y tecnológica, incorporación de sistemas de registro con el departamento de admisiones; actividades de gestión, apoyo académico e investigación, actividades de diseminación y visibilización. Los desarrollos institucionales logrados a partir de este que se observan especialmente en la autonomía tanto académica como social de los estudiantes con discapacidad y en las relaciones intra e interpersonales con la comunidad académica que han favorecido la participación en la vida universitaria.

Bregaglio (2014) plantea que, en el marco del mandato de no discriminación, de la Pontificia Universidad Católica del Perú, la Oficina Central de Admisión e Informes ha tomado diversas medidas orientadas a garantizar la realización de estos ajustes en el proceso de admisión; cabe resaltar el problema de las personas con discapacidad intelectual y psicosocial para las cuales no se tiene ningún protocolo de atención. En el caso de la discapacidad psicosocial, podría ocurrir que muchos postulantes no hayan acreditado su discapacidad, lo que impediría que sean beneficiarios de las becas o bonificaciones. El otorgamiento de estas becas se hace a través de la oficina de apoyo social cuando detecta un caso que lo requiera (en el caso de discapacidad, se requiere certificado de CONADIS).

En cuanto a las adaptaciones metodológicas se vienen dando de manera espontánea, de acuerdo a la intuición de cada profesor; en particular, las facultades avisan a los profesores y jefes de práctica que van a tener a estudiantes con discapacidad la primera semana de clases, buscando que estos puedan realizar ajustes en su manera de dictar sus clases. Los docentes coinciden en la necesidad de contar con un protocolo metodológico para la inclusión que asegure que el estudiante con discapacidad tenga las mismas oportunidades y reciba la misma educación que un estudiante sin discapacidad. En relación a la adaptación de evaluaciones, los estudiantes con discapacidad visual pueden realizar sus evaluaciones en otro espacio distinto al salón asignado para todo el resto de alumnos, para que puedan contar con un lector o puedan utilizar la computadora. También se permite que los estudiantes con discapacidad física puedan usar un salón de la primera planta o que el estudiante con discapacidad física pueda contar con más tiempo para escribir. En el caso de los estudiantes con baja visión, también se ha logrado que puedan contar con impresiones ampliadas. Facilidades en matrícula: se permite que los estudiantes con discapacidad tengan preferencia al momento de realizar la matrícula y que puedan armar su horario combinándolo adecuadamente con las terapias que puedan requerir, haciendo más sencillo su traslado hacia la universidad.

La Fundación ONCE (2014) en España reconoce como avances en la implementación de políticas de inclusión, las siguientes: la Universidad Politécnica de Cataluña se hace cargo del pago de los intérpretes de lengua de señas, cuenta con un servicio de digitalización de textos, se trabaja con varias cátedras en las carreras de Diseño, Arquitectura, Periodismo y Comunicación, Educación Física, Trabajo Social, Informática, Psicología, en la transversalización de contenidos vinculados a la discapacidad, entre otros. Igualmente, el Observatorio Universidad y Discapacidad ha apoyado la creación de la Cátedra de Accesibilidad de la Universidad Politécnica de Cataluña. La cátedra tiene como finalidad facilitar el acceso de a las PcD, de forma autónoma, a cualquier entorno, sea arquitectónico, tecnológico o de conocimiento. La Cátedra concentra sus esfuerzos en tres líneas de actuación: la adecuación tecnológica y su uso, la eliminación de barreras y la mejora del acceso a la información y el conocimiento (infoaccesibilidad). Señala que los trabajos realizados por el Observatorio Universidad y Discapacidad, aportan las reflexiones necesarias para trabajar en la consecución de un sistema de información que permita analizar aspectos como las características y requerimientos de las personas con discapacidad, los servicios que la universidad les ofrece, el estado de la accesibilidad universal (en edificios, instalaciones, servicios, cursos o actividades formativas, actividades no formativas, etc.); la situación de la incorporación de los conceptos y criterios del diseño para todos o las actividades de información o sensibilización relacionadas con la accesibilidad universal; recopilar los datos estadísticos para extraer el conocimiento sobre la evolución del sistema universitario español y las especificaciones necesarias para su implementación.

Teniendo como marco de trabajo la Ley de Protección de Datos Personales, el análisis establece que los datos de salud del alumnado son los más sensibles en su compartición y gestión. La premisa legal de disociar los datos vinculados a la identidad del alumnado con discapacidad del resto, se ha resuelto mediante un protocolo de agregación anónima de datos que garantiza estrictamente el cumplimiento de la ley (Fundación ONCE, 2014).

1.4. Restricciones y obstáculos

Un cuarto eje del análisis efectuado tiene relación con las restricciones y obstáculos que se evidencian en los procesos de inclusión en la educación superior. Al respecto, Rodríguez (2004) en el Ecuador, señala las múltiples restricciones de tipo económico, social, técnico y político que dificultan el acceso, la permanencia y el egreso de la población a este nivel educativo. No existe un proyecto común que regule y coordine los esfuerzos de las instituciones de educación superior que han empezado su implementación, “lo cual contrasta con un marco legal que explícitamente señala las obligaciones de instituciones y organismos, a fin de propiciar la integración de estas personas al Sistema de Educación Superior” (Rodríguez, 2004, p. 16).

El Consejo Nacional de Educación superior, no tiene un Registro Oficial, ni bases de datos, que identifiquen a las IES que hayan implementado programas y sistemas de apoyo para facilitar el acceso y permanencia de las personas con discapacidad. Existen pocas bases de datos oficiales que registren las características de edad, sexo, procedencia, nivel de instrucción, empleo, condición socioeconómica, etc. de la población con discapacidad y no se registra información oficial sobre: formación y capacitación, programas de sensibilización a la comunidad universitaria, eliminación de barreras arquitectónicas, urbanísticas y de accesibilidad al transporte, adaptaciones tecnológicas, adaptaciones curriculares.

Sverdilick, Ferrari y Jaimovich (2005) establecen que “una cuestión preocupante en relación con las políticas afirmativas es la ausencia de datos acerca de sus beneficiarios, así como también de seguimientos que permitan valorar la incidencia que estas políticas tienen en la democratización de los sistemas” (p. 21). Se trata de políticas afirmativas destinadas a indígenas y sectores minoritarios (entre ellos las personas con discapacidad) que se aplican sin datos oficiales acerca de las condiciones de acceso, retención y egreso de este sector en los diferentes niveles de enseñanza, particularmente en la educación superior. En este sentido, no se trata de políticas integrales que redunden en un beneficio hacia los grupos sociales más pobres o minoritarios, sino que se encuentran enfocadas a moderar las diferencias existentes entre aquellos que efectivamente logran llegar hasta la universidad. En aquellos casos nacionales en los que coexisten políticas afirmativas con exámenes de ingreso y cupos para la educación superior, podría argumentarse que las políticas afirmativas se dirigen en un sentido contrario a los sistemas de ingreso. Esto es, políticas que incorporan condiciones especiales para minorías específicas en los exámenes de ingreso (como serían las políticas para el caso de Colombia) que refuerzan, más que cuestionan, el carácter meritocrático del examen de ingreso y estigmatizan a quienes se benefician de ellas; de esta manera, muchas de estas políticas resultan insuficientes para modificar las relaciones entre los grupos sociales, tanto en lo que se refiere a la sociedad en general como a la composición social de la educación superior en particular.

Aponte (2008), demuestra que a pesar del aumento en la demanda y la oferta de las oportunidades de estudio (acceso), se observa una diferenciación de alcance de cobertura, un aumento de los costos de los estudios y heterogeneidad en los niveles de calidad de las instituciones de educación superior, generándose más exclusión que inclusión. Se analiza la falta de efectividad de las políticas de inclusión en la región, lo cual puede tener un gran impacto al aumentar la desigualdad existente, profundizar la brecha cognitiva, de conocimiento y digital, impulsando la migración y fuga de talentos, elevando el desempleo y generando un impacto negativo en la cohesión y el tejido social.

Pedroza y Villalobos (2009), ofrecen una panorámica del problema de la inequidad en la educación superior en Ecuador y Perú. Particularmente en relación con la población con discapacidad los autores señalan que esto se debe a que existen importantes restricciones que dificultan el acceso, permanencia y egreso de la población con discapacidad. En Perú, no se dispone de cifras exactas de las personas con discapacidad y específicamente sobre educación de personas con discapacidad; no se encuentran datos que permitan establecer el resultado de dichas iniciativas; son notorios los rezagos en el desarrollo e implementación de políticas, lo que ha impedido que los beneficios de este tipo de educación lleguen a toda la población, existiendo jóvenes que aún no son atendidos en este nivel educativo.

Samaniego (2009), concluye en su estudio comparado que en los países Latinoamericanos no se tienen datos certeros sobre niñez, adolescencia y juventud con discapacidad, pues no se llega a considerar su inclusión en el sistema educativo como un indicador de gestión; un segmento grande de ellos no es atendido y es invisibilizado sin posibilitar una acción con responsabilidad social. La retención de las personas con discapacidad en el sistema educativo recae en su mayoría en los docentes; sin embargo, no se dispone aún de los recursos necesarios para dar cumplimiento a lo previsto en las normativas. El profesor de aula tiene una formación de base insuficiente y hay escasas ofertas de capacitación sobre la temática. Teóricamente se remite “el caso” a un equipo multidisciplinario que no siempre existe en las instituciones o se recurre a las instancias ministeriales que al no contar con el personal suficiente impele a la búsqueda de profesionales externos de apoyo cuyos honorarios no suelen estar al alcance de las familias. Los sistemas educativos en nueve países latinoamericanos signatarios del Convenio Andrés Bello evidencian la evaluación escolar con fines promocionales más que una evaluación formativa, entrelazada con edades mínimas de ingreso a los diferentes niveles lo que propicia una rigidez a la que debe adaptarse el estudiante con discapacidad. No se encuentra información sobre la participación activa de estudiantes con discapacidad en la vida escolar y fuera de ella, excepto en el caso de Colombia donde se ha recabado información basada en evidencia en la educación básica a través de la herramienta “Indicadores de buenas prácticas de educación inclusiva” (Ministerio de Educación Nacional, 2004). Es importante notar que varios países informan sobre la incorporación de componentes que encaminan la educación hacia una práctica inclusiva, aunque la cobertura no sea total ni se cuente aún con los recursos indispensables cabe resaltar el esfuerzo y el impulso que se requiere para continuar.

Lissi y colaboradores (2009) confirman fallas en la implementación de las políticas existentes que dejan de manifiesto que el tema de la discapacidad siga siendo ignorado y se encuentra ausente como problemática en el debate de la Educación Superior Chilena. Castignani y colaboradores (2014), identifican que los mayores obstáculos que enfrenta una persona con discapacidad para acceder, permanecer y egresar de la educación superior en Argentina están relacionados con la percepción social de la discapacidad y las barreras actitudinales; por otro lado, aún existen obstáculos desde lo arquitectónico y urbanístico, de transporte, de comunicación y acceso a la información; dificultades para el acompañamiento pedagógico; dificultades para acceder a la bibliografía digitalizada y a las TIC's que facilitan la labor cotidiana del estudiante, como lectores de pantalla, sintetizadores de voz, transcripción electrónica de contenidos, teclados virtuales.

Moreno (2010) afirma que aún existe una brecha importante entre las aspiraciones contempladas por la legislación Colombiana y la realidad que viven las personas con

discapacidad; con base en las limitaciones identificadas y aunque la normatividad colombiana ha registrado avances hacia constituirse en una política en discapacidad para la población infantil, no logra abarcar las profundas consecuencias que se derivan del mandato de justicia y vida digna a que tienen derecho los niños, niñas y jóvenes colombianos con discapacidad y sus familias. Una de las causas de la brecha entre legislación y realidad tiene que ver con fallas en la implementación de la normatividad, en tanto los destinatarios de los programas y servicios no logran acceder a ellos, aun cuando son titulares de estos derechos. Sin embargo, no todos los problemas son atribuibles a fallas en la implementación de las normas, también se hacen evidentes las deficiencias relacionadas, con la concepción que sustenta la normatividad colombiana sobre lo que debería entenderse como “justicia para las personas con discapacidad”. De acuerdo con las conclusiones del estudio exploratorio, la normatividad colombiana para niños y jóvenes con discapacidad presenta restricciones y debilidades manifiestas en los conceptos nucleares subyacentes a la política en discapacidad, reflejan restricciones de los principios constitucionales como la vida, la libertad y la igualdad, los cuales conforman un sistema coherente con los principios éticos (dignidad, familia como fundamento y vida en comunidad) y principios administrativos (capacidad instalada de profesionales y del sistema, individualización y rendición de cuentas). Este sistema articula, una teoría sobre política en discapacidad (Turnbull y Stowe, 2001, citados por Moreno, 2010), la cual, sin duda, intersecta con el terreno disciplinario de la teoría de la justicia. Esta situación, sugiere la existencia de lo que se denomina un estado de cosas inconstitucionales. Esta figura jurídica se refiere a:

situaciones de vulneración de los derechos fundamentales que tienen un carácter general, en tanto que afectan a multitud de personas y cuyas causas son de naturaleza estructural, esto es, que generalmente la causa de la vulneración no se origina, de manera exclusiva, en la autoridad demandada y, por tanto, su solución exige la acción mancomunada de distintas entidades. (Tole, 2006, p. 7, citado por Moreno, 2010)

El estudio de Moreno (2010) mostró que la normatividad colombiana en discapacidad privilegia, distorsiona, restringe y excluye los conceptos que fundamentan los instrumentos jurídicos que pretenden garantizar la vida digna a los niños, niñas y jóvenes colombianos con discapacidad y sus familias. En las concepciones que se identifican en sus diferentes documentos, la normatividad colombiana para niños y jóvenes con discapacidad no expresa de manera suficiente los principios básicos para la garantía de los derechos constitucionales, tales como la libertad, la vida digna y la igualdad, interpretada desde los argumentos de la teoría de la justicia propuestos por Rawls, Sen y Nussbaum retomados por Moreno (2010). Esta insuficiencia se aprecia en el debilitamiento de cinco planteamientos, articulados entre sí, e indicadores de los derechos constitucionales: 1) el principio de la libertad y 2) el principio de la diferencia de Rawls; 3) la noción de funcionamientos; 4) la noción de capacidades de Sen; y 5) la noción de vida digna de Nussbaum.

Espinosa, Gómez y Cañedo (2012) plantean que en el Ecuador la inclusión en la educación superior no se materializa en acciones concretas y medibles. Las acciones propias de las instituciones educativas se sustentan en general en el esfuerzo individual de cada docente en cuanto a los contenidos académicos, las alternativas didácticas y el nivel de especialización; se requiere de un conjunto de estrategias específicas, bien pensadas y diseñadas, para lograr una actuación sistémica en tal sentido.

Bregaglio (2014) en su estudio de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), presenta como resultado del diagnóstico sobre la inclusión de personas con discapacidad en la PUCP, la ausencia de datos ciertos y uniformes respecto a la realidad de las personas con discapacidad en la PUCP. A nivel interno, la PUCP no cuenta con un registro propio de estudiantes, docentes o trabajadores con discapacidad. De manera referencial, se puede señalar que desde el semestre 2005-1 al 2013-2 se ha registrado el ingreso de 31 estudiantes con discapacidad. No obstante, debe tenerse en cuenta que este registro tiene dos limitaciones i) solo toma en alumnos admitidos por ingreso regular (lo cual excluye otras modalidades como ingreso) y solo consigna a aquellos alumnos que se declararon y acreditaron como personas con discapacidad, por lo que seguramente existirá una cifra de discapacidad oculta y no se incluye a los estudiantes que adquieren la discapacidad luego del ingreso. Asimismo, los participantes de la comunidad PUCP en sus tres tipos (alumnos, docentes y administrativos), muestran actitudes más positivas hacia las personas con discapacidad física; quedan por debajo los otros tipos de discapacidades, siendo la discapacidad sensorial la que menos actitudes favorables presenta. En relación a la accesibilidad se evidencia que la mayor cantidad de edificios de facultades cuentan con acceso adecuado en sus primeros pisos, es decir, que la PUCP es accesible para estudiantes con discapacidad física. No obstante, cuando se midió la accesibilidad vertical, es decir, hacia los pisos superiores, se constató que, de los 21 edificios, solo cinco cuentan con un ascensor o rampa que permita ascender a pisos superiores por un medio diferente a la escalera. Sólo el ascensor de un edificio es accesible para personas con discapacidad visual (teclas en braille y audio que informen el piso en el que se encuentra). Nueve edificios de facultad no cuentan con al menos un baño adaptado para el uso de personas en sillas de ruedas en el primer piso y de los 12 edificios que sí cuentan con el baño adaptado, ocho presentan un ancho de puerta de ingreso al cuarto de baño y/o al cubículo adaptado es menor a 0,90, por lo cual una silla de ruedas no puede ingresar. En el caso de los baños de los 21 edificios supervisados, si bien la mayoría (16 de ellos) presentan lavatorios con espacios libres, solo los baños de un edificio cumplen con la altura de 85 cm. En relación con los ajustes razonables en el examen de ingreso, no existe un documento de gestión que ordene la realización de estos.

1.5. Recomendaciones y prospectiva

La quinta categoría analítica identificada en los documentos analizados, corresponde a las recomendaciones y prospectiva o visión de futuro para la Educación superior inclusiva.

ANUIES-SEP (2004) sugiere la creación en cada institución de educación superior del Servicio de Apoyo a la Diversidad y Discapacidad (SADID) como un comité, programa o centro, de acuerdo a sus características y necesidades propias, este organismo podrá promover las acciones que puedan considerar fundamentales a partir de las etapas y estrategias propuestas en el manual: a) organización, que contempla la constitución de la comisión interdisciplinaria y del SADID, b) el establecimiento de red interna institucional, c) establecimiento de redes de vinculación externa; d) sistematización: incluye la documentación de experiencias de inclusión y su análisis e) evaluación y seguimiento: a partir de la definición de los indicadores de evaluación, evaluación de las acciones, el análisis de los resultados y el ajuste del programa.

Rodríguez (2004) en Ecuador señala como recomendaciones a) aprovechar el marco legal y político existente en materia de discapacidades e implementar planes de acción que

comprometan, regulen y coordinen los esfuerzos de todas las IES, en pos de la integración educativa de las personas con discapacidad; b) unificar términos y tipologías utilizadas por las instituciones educativas para atender, integrar y planificar programas educativos para las personas con discapacidad; c) procesar y sistematizar información sobre las características específicas de la población con discapacidad; d) generar información oficial sobre las características de las instituciones de educación superior, en relación a la formación y capacitación los programas de sensibilización a la comunidad universitaria, la eliminación de barreras arquitectónicas, urbanísticas y de accesibilidad al transporte, las adaptaciones tecnológicas y las adaptaciones curriculares; e) fortalecer técnica y económicamente el Proyecto “Universidad para todos”.

UNESCO-IESALC (2007) insta a las instituciones de educación superior a dictar normas afirmativas, diseñar y desarrollar programas permanentes y compromisos a favor de la Inclusión; se exhorta igualmente a los gobiernos e instancias de Acreditación de la Educación Superior a tomar medidas en favor de las personas con discapacidad para su inclusión en los estudios superiores.

Aponte (2008) propone líneas de acción orientadas a atender los cambios en el perfil social del estudiantado:

como resultado de la creciente masificación de la educación superior: feminización, estudiantes como clientes, estudiantes de corto tiempo, estudiantes profesionales, estudiantes trabajadores, estudiantes a distancia, estudiantes indígenas, estudiantes con diversidad racial, estudiantes con discapacidades, junto a los ya tradicionales estudiantes, se hace necesario adelantar programas para atender las particularidades derivadas de esta diferenciación social, en pos de una mayor equidad. (p. 268)

Samaniego (2009) afirma que es necesario que los movimientos asociativos de personas con discapacidad y sus familias abran espacios que consoliden su posicionamiento social. Señala líneas de acción relacionadas con formación inicial docente con componentes sobre NEE, capacitación en funciones, dotación de ayudas técnicas y material didáctico adaptado, incorporación de equipos multidisciplinarios y personal docente de apoyo, servicios para la detección de discapacidades y orientación vocacional; así como para el acompañamiento y asesoramiento a docentes, eliminación o al menos disminución de barreras al medio físico y a la comunicación, flexibilización del curriculum e impulso al liderazgo institucional y a la innovación curricular, procesos de sensibilización y concienciación, apertura a la participación de la familia, iniciativas para garantizar la continuidad de estudios y facilitar la inserción laboral.

Se finaliza el análisis planteando que la batalla contra la marginalidad y la exclusión podrá ser ganada en la medida en que se fortalezcan la calidad de las condiciones, procesos e insumos. Promover el acceso, garantizar aprendizajes efectivos, obtener al menos una educación básica equitativa y propender a un nivel superior, implica la eliminación de las barreras al medio físico, a la comunicación e información, así como la supresión de barreras psicológicas y estructurales (en lo político, institucional, pedagógico, curricular y docente). Asumir la educación como un bien público, generar una interdependencia entre calidad, equidad e igualdad de oportunidades, es responsabilidad insustituible de los gobiernos y compromiso de la sociedad. Considera que todo aquello que se plantea desde la perspectiva de la discapacidad coadyuva al mejoramiento de la sociedad en su conjunto; en consecuencia, los sistemas de apoyo que se plantean para eliminar las barreras al aprendizaje y responder a las necesidades

educativas especiales asociadas a la discapacidad abren un horizonte más amplio que respeta la individualidad y garantiza a la población el acceso a los aprendizajes.

Lissi y colaboradores (2009) afirman que, aunque en Chile aún no es posible hablar de universidad inclusiva, se puede afirmar que está en vías de serlo y que cada día se detectan nuevas demandas que ayudan a regular acciones y procedimientos que finalmente se traducen en políticas a favor de la inclusión en las IES. Plantean que el éxito de las iniciativas para la inclusión en la IES se facilitará en la medida en que se hagan mayores avances en la implementación de una educación más inclusiva. El ideal es identificar líneas de acción comunes a las IES, tales como: a) realizar sensibilización, difusión y capacitación a los miembros de la comunidad universitaria que ayuden a superar las barreras para la inclusión, b) gestionar recursos para la adecuación de infraestructura, c) estructurar una oferta extracurricular que garantice el acceso de los estudiantes discapacitados, d) disponer de recursos tecnológicos específicos de acuerdo con el tipo de discapacidad, e) crear mecanismos de adecuación curricular de acuerdo con las limitaciones físicas de los estudiantes, f) implementar un programa de egreso de la universidad e ingreso a la vida laboral, g) contar con un equipo específico de investigación en el tema que pueda evaluar los impactos de los programas en las tasas de egreso y h) Contar con bases de datos o censos respecto al ingreso y egreso de este tipo de estudiantes. Finalmente sugieren la creación de redes e intercambio de experiencias entre las distintas universidades, con el fin de lograr espacios inclusivos.

Crosso (2010), como recomendaciones destaca que los Estados que han firmado la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, están obligados a sensibilizar a la sociedad, incluso a nivel familiar, para que tome mayor conciencia respecto de las personas con discapacidad y fomentar el respeto de los derechos y la dignidad de estas personas promoviendo el reconocimiento de las capacidades, los méritos y las habilidades de las personas con discapacidad y sus aportaciones.

Otra recomendación clave es garantizar una comprensión profunda del sentido de educación inclusiva presente en los marcos normativos internacionales para que, más allá de la existencia de una legislación y unas políticas nacionales que la impulsen, ocurran cambios concretos en la práctica escolar, en sus contenidos y abordajes, como también en la manera como se desarrollan las relaciones en el interior del aula. Ratificar el conjunto de normativas que impulsan el derecho a la educación de personas con discapacidad es otro paso clave y urgente que tiene que ocurrir, como es el caso de la Convención interamericana sobre discapacidad y la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de la ONU. Se deberá procurar la participación de la comunidad, incluida la de los propios alumnos/as con discapacidad, en la toma de decisiones sobre la política y la legislación, por medio del fomento de la capacidad, la lucha contra hábitos y actitudes discriminatorias y las ideas equivocadas sobre las personas con discapacidad. Urge que los Ministerios de Educación dispongan de datos confiables sobre el número de estudiantes con discapacidad atendidos en los diversos niveles y modalidades educativas, tanto en términos de acceso como en términos de su permanencia y conclusión.

Si bien la política de educación de algunos Estados observa el concepto de educación inclusiva y las medidas y obligaciones contenidas en los instrumentos internacionales, el financiamiento inadecuado afecta su implementación, repercutiendo negativamente en las garantías para la efectiva inclusión educativa: salarios adecuados y capacitación

inicial y en servicio de docentes y de personal conexo, recursos y profesionales de apoyo suficientes, adaptaciones curriculares y metodológicas, infraestructura y mobiliario accesible, materiales educativos adaptados, entre otros. Estos profesionales deben estar habilitados para la enseñanza del lenguaje de señas y Braille, con profunda conciencia sobre las distintas deficiencias, y estar preparados para el uso de medios y formatos de comunicación aumentativa y alternativa, así como de técnicas y materiales pedagógicos de apoyo para las personas con discapacidad. Es por eso que los esfuerzos hacia la realización del derecho a la educación de personas con discapacidad deben venir acompañados de esfuerzos por consolidar sistemas públicos de educación calificados, que brinden el derecho a la educación de todos y todas.

Espinosa, Gómez y Cañedo (2012) consideran que la instrumentación del modelo para la gestión del proceso de acceso y retención de estudiantes universitarios con discapacidad supone la conformación de un equipo cuya función principal se centra en la organización, coordinación del programa y medición de los impactos de los resultados del mismo así como la presencia de expertos en la profesionalización de docentes universitarios en Pedagogía, Didáctica general, Didácticas específicas y Gestión universitaria quienes impartirán los módulos temáticos, los talleres y quienes realizarán el acompañamiento necesario en el proceso de investigación, formarán equipos de investigación-acción para el estudio de los principales problemas existentes en el contexto educativo ecuatoriano y formularán propuestas y asesorías para la mitigación de las insuficiencias plasmadas en los diagnósticos realizados. El modelo elaborado y su implementación permitirá lograr el reto de trabajar por la educación para todos.

Giraldo (2013) argumenta que en Colombia, se evidencia la necesidad de fortalecer el papel de cada uno de los actores señalados, dado que si bien existe una política pública acerca de la importancia de implementar la educación inclusiva con un amplio desarrollo legislativo, su materialización presenta grandes dificultades como la exigencia de los padres por una educación especializada y la renuencia a la inclusión de sus hijos, debido a su temor frente a la exclusión y burlas de las que ellos puedan ser víctimas; y por esta vía y la falta de sensibilización de la comunidad educativa en general frente a la realidad de la discapacidad. La educación inclusiva es un proceso de construcción por parte de todos los actores involucrados en su materialización efectiva, como también por toda la sociedad, la cual debe transformar el imaginario y los lenguajes acerca del concepto de discapacidad para asumirla como inherente a una realidad que siempre ha existido y como una posibilidad para transformar la sociedad.

Zuzulich y colaboradores (2014) concluyen que, si la misión del Mineduc es asegurar un sistema educativo equitativo y de calidad que contribuya a la formación integral y permanente de las personas y al desarrollo del país, esta misión invita a abordar el tema de la inclusión, focalizándose en que los estudiantes con discapacidad, al igual que todos, puedan aprender en condiciones de calidad y equidad. Acceder y permanecer en la universidad constituye un desafío importante para los estudiantes con discapacidad, sus profesores y las instituciones; y si ese desafío se aborda a nivel país los resultados pueden ser mejores en términos de aumentar la participación y disminuir la discriminación. Además, ofrece la posibilidad de reflexionar, sobre la forma en que una universidad más inclusiva puede aportar a la sociedad en momentos en que en Chile se discuten los elementos para una reforma educacional y se plantea este desafío de avanzar hacia universidades más inclusivas.

Bregaglio (2014) en su estudio de la Pontificia Universidad Católica del Perú explicita las necesidades de los docentes, quienes señalan la importancia de una mayor capacitación por parte del instituto para la docencia universitaria, ente encargado de la formación metodológica de los profesores de la universidad. Cabe resaltar, que la universidad cuenta con la experiencia del diplomado en educación inclusiva y atención a la diversidad de la facultad de educación por lo cual sería posible trasladar dicha experiencia a todo el ámbito universitario que permita las adaptaciones curriculares y metodológicas que exige la educación inclusiva. El documento formula recomendaciones para emprender la tarea que le corresponde a la universidad como actor social fundamental en la construcción de una sociedad más justa para las personas con discapacidad. Con relación a: a) acceso, b) permanencia al interior del campus y de cada unidad académica, c) ajustes razonables laborales para docentes y trabajadores con Discapacidad, c) promover iniciativas de responsabilidad social que apunten a la eliminación de las diferentes barreras d) Sensibilización y Capacitación.

2. Conclusiones

Al efectuar un análisis frente a este conjunto de antecedentes Internacionales y Nacionales que dan cuenta de los lineamientos, las políticas públicas y lineamientos institucionales para el acceso a la educación superior de la población con discapacidad es posible afirmar que si bien, existe un vasto soporte constitucional y legal en la mayoría de los países iberoamericanos, sobre los derechos de las personas con discapacidad, no es claro aún en qué forma operan estos marcos normativos en los múltiples y diversos procesos y tipos de escolarización de la Educación superior ni cómo se regula su tránsito en la Educación superior en los diversos niveles: técnica, tecnológica, profesional y postgradual; si bien, son amplias las descripciones de los obstáculos, limitaciones, dificultades y tensiones observadas en la implementación de los lineamientos de Inclusión, no son claros los análisis evaluativos en las IES que den cuenta de la implementación cotidiana de los procesos educativos y pedagógicos inmersos en la Inclusión Educativa, de los múltiples aspectos y recursos que garantizan la calidad y equidad educativa para las personas con discapacidad, ni de las condiciones que dinamizan y potencializan las prácticas incluyentes en la educación superior.

En los países Latinoamericanos aún se evidencian fallas en la implementación de unos sistemas públicos de calidad que atiendan a la población en cuestión y que afectan sus derechos básicos, pues esconden detrás el gran paradigma de la marginación y la pobreza. En esta panorámica, se observa la posición de -último lugar- de las prioridades y posibilidades a la satisfacción de las necesidades educativas de la población con discapacidad. Factores como la pobreza, la edad (primera infancia o ancianidad) el género y la opción sexual u otras condiciones de exclusión, las condiciones y dinámicas de las familias y sus condiciones socio-económicas y culturales, las oportunidades de inserción laboral, etc., son factores que promueven adicionalmente dobles o múltiples formas de exclusión de las personas con discapacidad; sin embargo, aunque estas son reconocidas - pues se constatan en las declaraciones de los organismos internacionales-, no ha sido posible aún superarlos o erradicarlos y siguen hoy vigentes. Los sistemas educativos precarios, no calificados y de baja calidad no promueven la superación de la exclusión; igualmente, la privatización y tercerización de la Educación Superior y los recortes en el

sistema público educativo en la región son otros factores que ensombrecen el futuro de la educación de calidad, los cuales deben ser analizados.

Se destaca en los países de Iberoamérica el papel de las Organizaciones No Gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil en la dinamización y promoción de las políticas públicas; ellas han jugado papel muy destacado, especialmente las asociaciones de personas con discapacidad y sus familias. Un buen número de ONG'S, que en conjunto trabajan en este campo, han ayudado a develar las realidades y necesidades de la población con discapacidad y han estado dispuestas a atender a una población que ha sido dejada a la deriva y a suplir las carencias que los gobiernos no atienden.

Hoy día es común hablar de inclusión en los ámbitos normativos, gubernamentales, no gubernamentales y académicos; pero en las prácticas todavía hay mucho trecho que recorrer. Los sistemas educativos en sus distintos niveles tienen aún serias dificultades para alcanzar la inclusión en forma efectiva obteniendo los objetivos que se propone en términos de desarrollo humano para todos los sectores sociales tradicionalmente excluidos, entre ellos a la población con discapacidad.

El caso concreto de la atención educativa de las personas con discapacidad, todavía hoy se visibiliza como un campo débil y vulnerable. Aun así, se han incorporado progresivamente diversos componentes, inicialmente en la Educación Básica y en los últimos años en la Educación Superior, que encaminan la educación hacia una práctica inclusiva, aunque su cobertura no sea total, ni se cuente aún con los recursos indispensables y necesarios para dar cumplimiento a lo previsto en las normativas por parte de los actores y de los beneficiarios; el deficiente ejercicio de la ciudadanía por parte de las propias personas con discapacidad contribuye a la reproducción de las dinámicas excluyentes y al incumplimiento por parte del Estado de su función planificadora y reguladora que repercute en los diversos sectores sociales.

Se resalta que la construcción de lineamientos de política para la atención educativa de la población con discapacidad en las instituciones de educación superior en Iberoamérica es relativamente reciente; pero la implementación de esas políticas de Inclusión en las IES, no es fácil ni transparente y no siempre se tiene un correlato tangible en las prácticas educativas. A pesar de ello, se evidencia que hay esfuerzos encaminados hacia la inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior, se resalta el esfuerzo y el impulso que se requiere para dar inicio al proceso en los últimos diez años, considerando que es bastante difícil lograr una participación mayor de los jóvenes con discapacidad en la Educación Superior al no garantizarse el acceso y la permanencia en los niveles previos, cuyo carácter progresivo funciona como filtro que paulatinamente impide el ingreso al siguiente nivel. La progresiva disminución de población estudiantil con discapacidad al pasar de un nivel a otro se maximiza en la educación superior que se muestra como el nivel más excluyente de todos.

Se han generado importantes iniciativas en las IES que al mantenerse y ampliarse no solo garantizan el acceso y permanencia, la participación y el aprendizaje, sino que redundan en un incremento de profesionales con discapacidad competentes para incorporarse e incluirse al mundo, social y cultural que aportarán al desarrollo y progreso de sus localidades, de sus países y por supuesto de la región latinoamericana; pero, son incipientes los análisis evaluativos sobre las estrategias de implementación, adecuación, adaptación y adopción de las políticas públicas de inclusión a la educación superior de las personas con discapacidad en las instituciones.

Tomando en cuenta que las instituciones de educación superior en la región son en su mayoría de carácter privado, se destaca que hay iniciativas válidas a favor de la Inclusión tanto de instituciones públicas y privadas, que se orientan especialmente a adoptar medidas para facilitar el acceso, disponer de programas y/o servicios de apoyo para la permanencia e incorporar la temática en los proyectos de desarrollo institucional, de investigación y de proyección social. Con estas iniciativas y sus avances, se ha trazado un camino que debe continuarse y donde, existe al menos la sensación de que se han logrado situar o concretar las palabras presentes en los discursos y que se está intentando dar el salto de la “teoría” sobre la Inclusión a las “prácticas” de Educación Inclusiva e incluyente. Se observa el incremento de la educación virtual y a distancia como una alternativa importante para la inclusión en la educación superior.

Como obstáculos para el ingreso y la permanencia de los estudiantes con discapacidad en la educación superior se destacan: la insuficiencia de las políticas gubernamentales macro ante la falta de voluntad y decisión para su implementación en las diversas Instituciones e instancias universitarias; el desconocimiento sobre la temática por parte de los docentes que al no tener una formación de BASE generan barreras al aprendizaje, las barreras psicológicas y éticas (ignorancia y prejuicios) que se manifiestan en actitudes negativas hacia la Inclusión; otros obstáculos tienen relación con eliminación de las barreras físicas y arquitectónicas, las barreras de la comunicación e información, barreras estructurales (en lo político, institucional, pedagógico, curricular y docente), y las barreras socio-culturales. Se reconoce que aunque las TIC se constituyen una herramienta efectiva para la inclusión educativa, no alcanzan la cobertura requerida y la mayoría de la población con discapacidad no tiene acceso aún a ellas. Finalmente, los estudios muestran, especialmente en América Latina una baja caracterización de los aspectos sociodemográficos de la población de jóvenes con discapacidad, sus condiciones de acceso, permanencia y egreso de la educación superior.

Se destaca como fortaleza la constitución y avances en las acciones implementadas en las redes de Instituciones y estudiantes que se interesan por la progresiva consolidación de una Educación superior inclusiva, tanto en los ámbitos nacionales como a nivel latinoamericano, las cuales han posibilitado espacios de participación, investigación, intercambio y divulgación de saberes y prácticas de inclusión de cada país, para continuar contribuyendo a la inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior.

Referencias

- Aponte, H. E. (2008). Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. En A. Gazzola y A. Didriksson (Eds.), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*.(pp. 79-98). Caracas: IESAC-UNESCO.
- ANUIES-SEP. (2004). *Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Bregaglio, L. R. (2014). *Hacia una universidad para todos: propuesta para una PUCP inclusiva*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Castignani, M., Hanlon, P., Luján, M., Katz, S. y Peiró, M. (2014). Comisión universitaria sobre Discapacidad: Una experiencia de gestión en la Universidad Nacional de La Plata. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 51–61.
- Crosso, C. (2010). El derecho a la educación de personas con discapacidad: Impulsando el concepto de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 79-95.
- Espinosa, C., Gómez, V. y Cañedo, C. (2012). ¿Integración o inclusión? La educación superior ecuatoriana y el pleno acceso de estudiantes con discapacidad. *Revista Ciencia y Sociedad*, 37 (3), 1-19.
- Flórez, R., Moreno, M., Bermúdez, J. y Cuevo, C (2009). Lineamientos de política para la atención educativa de las poblaciones en situación de discapacidad en las instituciones de educación superior en Colombia. *Revista Areté. Fonoaudiología Iberoamericana*, 9, 358-376.
- Fundación ONCE. (2014). *Definición de un sistema global de información en materia de discapacidad en la universidad*. Barcelona: Universidad Politécnica de Cataluña.
- Garzón, D. K. y Molina, B. K. (2014). *IncluSer. Del apoyo, a la participación y reconocimiento de estudiantes con discapacidad en la Universidad del Rosario*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Giraldo, G. V. (2013). *El derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad. Una sistematización jurisprudencial de los fallos de la Corte Constitucional Colombiana (1992-2011)* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia.
- Lissi, M. R., Zuzulich, M. S., Salinas, M., Hojas, A. M., Achiardi, C. y Pedrals, N. (2009). Inclusión y Discapacidad en Contextos Universitarios: La experiencia del PIANE-UC. *Revista Calidad en la Educación*, 30, 306-323.
- Moreno A. M. (2010). *Infancia, políticas y discapacidad* (Tesis doctoral). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- ONU (2008). *Conferencia internacional de educación. La educación inclusiva: un camino hacia el futuro*. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/>
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe mundial sobre discapacidad*. Malta: World Health.
- Pedroza, F. F. y Villalobos M. G. (2009). *Políticas compensatorias para la equidad en la educación superior en Ecuador y Perú*. Buenos Aires: Centro Argentino de Estudios Internacionales.
- Pérez, L., Fernández, A. y Katz, S. (2013). *Discapacidad en Latinoamérica. Voces y experiencias universitarias*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de la Plata EDULP.
- Rodríguez, N. (2004). *Integración de las personas con discapacidad en la educación superior en Ecuador*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001404/140488s.pdf>
- Samaniego, P. (2009). *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica. Breve Análisis de situación*. Madrid: Grupo Editorial CINCA.
- Sverdilick, I., Ferrari, P. y Jaimovich, A. (2005). *Desigualdad e inclusión en la educación superior. Un estudio comparado en cinco países de América Latina*. Brasilia: OLPED-SEPPPIR.
- UNESCO-IESALC. (2007). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Buenos Aires: UNESCO
- Zuzulich, M. S., Achiardi, C., Hojas, A. M. y Lissi, M. R. (2014). *Inclusión de Estudiantes con discapacidad en universidades chilenas: mecanismos de admisión y recursos para su implementación*. Recuperado de <http://politicaspublicas.uc.cl/>

Breve CV de la autora

Myriam Stella Fajardo Becerra

Fonoaudióloga. Especialista en Aprendizaje Escolar y sus Dificultades. Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Candidata al Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Universidad de Manizales-CINDE). Docente e investigadora de pregrado y postgrado en programas de Educación y Fonoaudiología. Experta en la dirección, asesoría y evaluación de proyectos de investigación con énfasis en los campos del lenguaje, comunicación-educación, aprendizaje escolar, dificultades del aprendizaje e inclusión educativa. Docente de apoyo a la inclusión de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá con competencias en la atención de Necesidades Educativas Especiales, en la formulación e implementación de proyectos de desarrollo educativo y pedagógico, proyectos para la promoción de los aprendizajes escolares e inclusión educativa. ORCID ID: 0000-0002-1894-2173. Email: mystelafabe9699@gmail.com



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

El Desarrollo de los Procesos Sustantivos de la Educación Superior Ecuatoriana ante el Reto de la Inclusión Educativa

The Development of the Main Processes of Ecuadorian Higher Education Facing the Challenge of Educational Inclusion

Rafael Félix Bell *

Instituto Tecnológico Superior de Formación Profesional, Administrativa y Comercial

El análisis y la ejemplificación de algunas de las principales posibilidades que la inclusión educativa tiene para potenciar el desarrollo de los procesos sustantivos en torno a los cuales se articula la labor de las Instituciones de Educación Superior, constituyó la principal motivación para la realización de la investigación en cuyos resultados se sustentan las reflexiones y conclusiones del presente artículo. En el mismo se destaca el papel de los docentes, del sistema de acompañamiento metodológico y de la participación protagónica del estudiantado para la transformación del aula en un ambiente de aprendizaje en el que todos puedan encontrar los apoyos requeridos y se les garantice una respuesta educativa de calidad. De igual manera se resaltan las contribuciones de la inclusión educativa para la investigación, la gestión y para el reforzamiento del carácter doblemente inclusivo de la vinculación.

Descriptor: Enseñanza superior, Docencia, Aprendizaje, Investigación, Gestión.

Analysis and exemplification of some of the main possibilities that educational inclusion is to enhance the development of substantive processes around which the work of the Institutions of Higher Education is articulated, was the main motivation for the development of research in the results of the reflections and conclusions of this article are based. This paper highlight the role of teachers, the system of methodological support and active participation of students to transform the classroom into a learning environment in which everyone can find the support required and guaranteed an education response stands quality. As well as, the contributions of educational inclusion for research, management and for strengthening the doubly inclusive bonding are highlighted.

Keywords: Higher education, Teaching, Learning, Research, Management.

Introducción

La inclusión educativa representa uno de los principales desafíos para las Instituciones de Educación Superior en los momentos actuales y demanda la integración e intensificación de las acciones con el fin de lograr que las aspiraciones y propósitos reflejados en leyes, declaraciones y lineamientos se hagan realidad en la práctica educativa.

En ese empeño, múltiples son los obstáculos que deben ser superados, pues la creciente presencia de estudiantes con las más diversas características en entornos de aprendizaje de la Educación Superior no siempre encuentra la respuesta requerida en el nivel de preparación del profesorado y del propio estudiantado con relación a los métodos, formas de organización e interacción y herramientas para poder asumir de manera exitosa el reto de la diversidad y por tanto, el cumplimiento de los objetivos del proceso de inclusión.

Los esfuerzos que en el Ecuador se despliegan en la dirección indicada y de manera más específica los que tienen a la población estudiantil con alguna discapacidad como uno de sus centros de atención, resultan coherentes con los preceptos refrendados en la Constitución de la República del Ecuador (2008), con los principios de la Ley Orgánica de Educación Superior (2010), con los objetivos del Plan Nacional del Buen Vivir (2013-2017) y con los enfoques de las declaraciones y convenciones internacionales de mayor relevancia en esta materia, en particular la Declaración de Salamanca (1994) y la Convención Internacional de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las personas con discapacidad (2006).

En su art. 71, por ejemplo, la Ley Orgánica de Educación Superior, consagra el principio de igualdad de oportunidades que consiste en “garantizar a todos los actores del Sistema de Educación Superior las mismas posibilidades en el acceso, la permanencia, movilidad y egreso del sistema, sin discriminación de género, credo, orientación sexual, etnia, cultura, preferencia política, condición socioeconómica o discapacidad” (CES, 2013, p. 79).

La letra y el espíritu de los documentos citados brindan un sólido soporte a la Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente, que bajo el título “Construyendo igualdad en la Educación Superior” (2015) fueron publicados por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) del Ecuador con el siguiente propósito:

Fortalecer los procesos de construcción de la igualdad en y desde la educación superior, teniendo como fin último el compromiso por la conformación de una sociedad igualitaria, democrática e incluyente y el reconocimiento del rol de liderazgo que el sistema de educación superior está llamado a ejercer en la transformación de las prácticas sociales. (Herdoiza, 2015, p.11)

De esta manera, las IES se han de colocar en una posición de vanguardia que les permita incrementar su aporte en los debates conceptuales que hoy tienen lugar en torno a la inclusión y sobre todo, en la elaboración y aplicación de propuestas para su exitosa introducción y generalización, con los ajustes que puedan ser requeridos, en la práctica educativa.

Al respecto, cabe resaltar la naturaleza compleja que encierra el concepto de inclusión educativa, lo que provoca que surjan confusiones acerca de su contenido (Echeita y Ainscow, 2011) que, a la vez, son una evidencia de su carácter abierto y de su propia

construcción, en particular a nivel de la Educación Superior, en cuyo ámbito todavía constituye un joven proceso en pleno desarrollo.

No hay que obviar que se trata de un concepto que surgió en el seno de la denominada Educación Especial, luego transitó por el modelo conocido como integración escolar que constituye el antecedente inmediato de la inclusión educativa, que es el escalón más alto de este recorrido, como se refleja en el siguiente esquema:



Figura 1. Evolución de la Educación especial a la Inclusión educativa
Fuente: Elaboración propia.

En consonancia con lo antes expuesto y reconociendo las potencialidades de la inclusión educativa para favorecer las transformaciones que la Educación Superior requiere, la hipótesis general de la investigación en la que se fundamenta el presente artículo se formuló de la siguiente manera: la inclusión educativa potencia el desarrollo de los procesos sustantivos de la Educación Superior. Esta hipótesis fue verificada en el entorno de aprendizaje del Instituto Tecnológico Superior de Formación Profesional, Administrativa y Comercial, una IES acreditada de la ciudad de Guayaquil, Ecuador.

Consiguientemente, a partir de la comprensión de la naturaleza compleja de la inclusión educativa, el objetivo de este artículo es analizar algunas de las principales implicaciones que este proceso tiene para la docencia, la investigación, la vinculación y la gestión, funciones que definen la esencia de la labor de las IES y revelan, al mismo tiempo, su pertinencia social.

1. Fundamentación teórica

1.1. Docencia, trabajo metodológico e inclusión

La docencia constituye el eje vertebrador de la actividad de las IES. Sin embargo, los modelos formativos que hoy se aplican parecen no considerar suficientemente los significativos cambios que continúan teniendo lugar en la sociedad como resultado, entre otros factores, de la globalización y del incesante desarrollo de las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones, que demandan una profunda transformación de la docencia y en especial, del papel del profesor universitario.

Según Montenegro y Fuentealba (2010), basados en el informe OCDE (2009), en las aulas universitarias prevalece la aplicación de métodos tradicionales de enseñanza, que se caracterizan por el énfasis que colocan en el aprendizaje individual, la marcada orientación hacia la memorización y por una evaluación homogénea y eminentemente reproductiva. En el caso de la evaluación, por ejemplo, el diseño de varios tipos de pruebas, cuando se realiza, responde más al interés de los docentes por evitar que los

alumnos se copien, que por elaborar instrumentos de evaluación que respondan a la diversidad presente en el aula.

En ese contexto y como expresión del predominio de la competitividad en las aulas, de la estructuración atomizada del currículum, de la rigidez en la organización espacio temporal de la actividad docente (López Melero, 2011) y de una arraigada visión del profesor universitario como transmisor de conocimientos, se generan barreras didácticas, que al igual que las barreras arquitectónicas, psicológicas, tecnológicas y culturales, se convierten en obstáculos que limitan y en ocasiones impiden el cumplimiento de los objetivos de la inclusión.

A los aspectos señalados convendría añadir la escasa consideración de la caracterización de los estudiantes, que no permite establecer con claridad su nivel de partida (Talízina, 1993) para asumir los desafíos que el proceso de enseñanza-aprendizaje presupone. El establecimiento y la consideración del referido nivel de partida favorecerían la superación de las consecuencias que conlleva la aplicación de un modelo didáctico orientado a las necesidades y potencialidades de un supuesto alumno promedio, lo que dificulta el ajuste de la respuesta educativa a la diversidad del estudiantado.

Como reflejo de la referida dificultad, en no pocas ocasiones la reacción inicial de los docentes de la Educación Superior ante la presencia en el aula de estudiantes con capacidades especiales se evidencia en el cuestionamiento de ese hecho, de las razones y vías que lo han propiciado y a veces se llega a abogar por la conveniencia de la incorporación de esos estudiantes a otros espacios para su formación tecnológica y profesional superior. Esa situación genera la sensación de un nuevo intento por regresar a la Educación Especial pero esta vez a nivel universitario.

Todo ello constituye una clara manifestación del largo camino que queda por recorrer en las IES para el logro de los propósitos de la inclusión educativa, en cuyo recorrido no hay que obviar que el ajuste de la respuesta educativa no ha de interpretarse como un hecho aislado, como la tarea exclusiva de un profesor por separado, pues la superación de las distintas barreras que obstaculizan la inclusión y en específico las de tipo didáctico, requiere la conjugación del esfuerzo individual de cada profesor con la aplicación de diversas acciones y estrategias colectivas para elevar la calidad de la docencia en el Instituto, entre las que se destaca el establecimiento del sistema de acompañamiento metodológico (SAM).

Este sistema presupone la estimulación y el fortalecimiento de la auto-preparación de los docentes, el funcionamiento de colectivos académicos de carreras y materias, los despachos técnicos con el Departamento de Bienestar Estudiantil para el intercambio de información y la precisión de acciones para la atención a los estudiantes, incluidos los que presentan alguna discapacidad. Todo ello se potencia con la observación docente interprofesional con el consecuente análisis de las clases, que en ocasiones puede ser realizada mediante la grabación, observación y análisis de videos de fragmentos de actividades impartidas por el propio docente y por otros profesores.

Así, el SAM constituye una apuesta para el logro de la maestría pedagógica del profesorado, lo que repercutirá positivamente en la elevación de la calidad de las clases y por consiguiente, en la formación de tecnólogos con una mejor preparación profesional e integral. Acerca de este último aspecto conviene resaltar que, en este caso, la imprescindible orientación educativa de las acciones metodológicas que se desarrollan en

la Educación Superior se refuerza con la introducción de la figura del profesor tutor integral, que es asumida por un docente que propicia la interacción sistemática con un grupo de estudiantes y se convierte en un catalizador de la acción educativa y de la atención que puedan requerir los inconvenientes e inquietudes individuales y colectivos, dentro de los cuales se le ha de prestar una especial atención a los vinculados con la inclusión educativa.

Las acciones y estrategias del SAM incorporan importantes elementos para la innovación del desempeño profesional de los docentes y se convierten, como ha señalado Ainscow (2004) en palancas que han de favorecer el cambio, teniendo como premisas la reflexión y la investigación de los formadores acerca de su propia práctica. Se generan de este modo condiciones para la transformación, que es una de las esencias de la innovación, que si es auténtica, no se ha de limitar al terreno tecnológico sino que ha de penetrar la esfera de la comunicación (Del Castillo et al., 2013) y toda la cultura de las IES, orientándolas hacia el aprendizaje y la activa transferencia del conocimiento, utilizando para ello diferentes mecanismos y estimulando la creatividad a fin de superar las formas y contenidos tradicionales del intercambio académico, que con frecuencia se produce en espacios y circunstancias que no siempre garantizan la potenciación de su impacto innovador.

Al compartir necesidades y anhelos comunes, la puesta en marcha del SAM encuentra múltiples puntos de contacto con experiencias como la referida al trabajo metodológico (Tristá y Álvarez Vázquez, 2010), la relacionada con el desarrollo del saber académico sobre la enseñanza (Montenegro y Fuentealba, 2010) y también con el denominado Lesson Study (Cerbin y Kopp, 2006), que en esencia reflejan la inquietud y el interés de los profesores e investigadores de la Educación Superior por construir de manera conjunta un conocimiento pedagógico y didáctico que favorezca el mejoramiento de la docencia en respuesta a las exigencias de la sociedad actual. Todos estos empeños confirman que “una de las principales innovaciones educativas es la creación de equipos docentes. Quizá sea de una de las más necesarias” (Michavila, 2009, p. 6).

En esa dirección se hace indispensable promover la protagónica participación de los estudiantes, que ha de ser potenciada mediante la asignación de tareas y responsabilidades como parte de los equipos para el aprendizaje cooperativo, la conformación de dúos o pares para el apoyo mutuo en la resolución de problemas o tareas y el aprovechamiento de las opciones que ofrece la intervención de los estudiantes seleccionados como ayudantes de cátedra e investigación.

La incorporación de estudiantes con capacidades especiales a la ayudantía de cátedra e investigación abre nuevos horizontes para la realización de sus prácticas pre profesionales, que les brindan la posibilidad de cumplir con las diferentes funciones y responsabilidades previstas en el Reglamento de Régimen Académico y, a su vez, contribuyen a revelar una de las aristas del verdadero carácter inclusivo de una IES.

Al hilo de lo hasta aquí señalado es evidente la importancia de garantizar el establecimiento y adecuado funcionamiento de un sistema de acompañamiento metodológico como condición para el logro de niveles de excelencia en la docencia de la Educación Superior, que tiene en el cumplimiento de los objetivos de la inclusión educativa un compromiso impostergable y una fuente para la innovación y el crecimiento humano y profesional.

1.2. La investigación ante el desafío de la inclusión

En el literal c del artículo 5 de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI (UNESCO, 1998) se subraya que “cuando la educación superior y la investigación se llevan a cabo en un alto nivel dentro de la misma institución se logra una potenciación mutua de la calidad” (p. 24).

Por consiguiente, es creciente y justificado el interés por la investigación en las IES, una de cuyas prioridades es la orientación hacia la solución de necesidades y problemas de la realidad socio-económica, cuya comprensión y análisis no serían completos si no se incorporan y abordan con sensibilidad humana y rigor científico los complejos temas de la inclusión educativa y social.

Sin embargo, los referidos temas no siempre son considerados en los diseños de los planes de investigación y con frecuencia, no se aprovecha ni se promueve la participación de los estudiantes con discapacidad en la investigación de situaciones y realidades de las cuales ellos son protagonistas y cuentan con vivencias y experiencias que mucho podrían aportar al estudio de la educación de las personas con discapacidad y de la diversidad en general. Por consiguiente:

La inclusión educativa no puede separarse del concepto de voz y que, por lo tanto, los dilemas sobre nuestra docencia y nuestra investigación han de llevar consigo necesariamente una reflexión y un compromiso con la democratización y la afirmación del derecho de las personas o grupos habitualmente silenciados a ser escuchados. (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011, p. 17)

No obstante, quedan obstáculos por superar y para ello será necesario promover el aprovechamiento de las posibilidades de la investigación para avanzar, entre otros temas, en la intensificación de la aplicación de los métodos activos para el aprendizaje, en la optimización del uso de las TIC como un poderoso recurso de apoyo y dinamización del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la diversificación de las opciones para la evaluación y en el perfeccionamiento de las vías para la atención de las necesidades individuales de cada estudiante. Todo ello se encuentra estrechamente relacionado con la preparación del profesorado, con su actividad en el aula en interacción con sus estudiantes y en la acción tutorial, que constituyen importantes pilares para la inclusión educativa en las IES.

1.3. Vinculación con la sociedad

La introducción del término vinculación puede considerarse como un hecho relativamente reciente en el entorno de la Educación Superior, en el que, con anterioridad, era habitual identificar esta función bajo denominaciones como extensión o difusión. No obstante, conviene precisar que el asunto no se limita a una cuestión terminológica, pues encierra, ante todo, una posición conceptual, que como ha precisado Gould (2001) citado por Alcántar y Arcos (2004) pretende subrayar la naturaleza educativa, científico-tecnológica, social y humana de este importante proceso.

En esencia la vinculación puede ser definida de la siguiente manera:

Conjunto de procesos y prácticas planeados, sistematizados y continuamente evaluados, donde los elementos académicos y administrativos de una IES se relacionan externamente con otras personas y organizaciones, con el propósito de desarrollar y realizar acciones y proyectos de beneficio mutuo. (Machucho y López, 2012, p. 12)

Por tanto, la vinculación permite el establecimiento de puentes entre las IES y diversos sectores sociales, productivos y de servicios, contribuyendo de esa manera a la promoción de la pertinencia institucional, al reconocimiento de las IES en la sociedad, al mejoramiento de su imagen y a un mejor posicionamiento en su radio de acción (Alcántar y Arcos, 2004).

En línea con el objetivo del presente artículo cabe resaltar el carácter humano y social de la vinculación que, como apunta Malagón (2006) está determinado por el propósito de garantizar, junto con el desarrollo de las competencias científico-técnicas, la formación integral de los futuros profesionales, quienes han de actuar como catalizadores de las transformaciones requeridas para el mejoramiento de la calidad de vida de toda la población, en particular, de quienes proceden de sectores sociales cuya atención constituye una prioridad.

En ello se expresa la dimensión inclusiva de la vinculación, que alcanza una trascendencia todavía mayor cuando se logra que en sus diversas actividades y proyectos participen activamente todos los estudiantes, algunos de los cuales, como los estudiantes con discapacidad, pertenecen a los sectores que demandan una priorizada atención. Se revela así la naturaleza doblemente inclusiva de la vinculación, derivada de la interacción entre quienes participan en el diseño y conducción de las actividades y aquellos que se ven beneficiados directamente con su realización.

Esa interacción se ve favorecida por las características de los ambientes de aprendizaje que la vinculación genera, en los que impera la flexibilidad, el diálogo de saberes, la confianza y el respeto mutuo. En esas condiciones, los estudiantes, incluidos aquellos que presentan alguna discapacidad, manifiestan de una manera más natural todas sus potencialidades, experimentan la satisfacción de comprobar la utilidad de los aprendizajes adquiridos y acceden a nuevas experiencias, conocimientos y realidades que los estimulan para nuevos aprendizajes.

Al mismo tiempo la participación en las actividades de vinculación de los estudiantes con discapacidad junto con sus compañeros y profesores, representa una importante contribución de la educación superior al desarrollo de prácticas inclusivas (García y Cotrina, 2012) pues sirven como ejemplo vivo y real de esas prácticas y actúan como un efectivo medio para su difusión.

1.4. Gestión e inclusión

La gestión puede ser definida como “el proceso en general que comprende cuatro funciones típicas: el planeamiento, la organización, el liderazgo y la evaluación” (Fainholc, 2006, p. 3). Precisamente la función referida al liderazgo es tomada como núcleo de la definición que propone Cantón (1997) citada por Botero (2009), quien señala que la gestión se relaciona con el desarrollo de las acciones que realiza un grupo humano a partir de la orientación de un líder.

La aplicación de estos y otros conceptos provenientes del área de la Administración al ámbito de la Educación Superior constituye uno de los temas que continúa en el centro de atención de expertos e investigadores en esta materia quienes, con frecuencia, subrayan que una de las particularidades de la gestión educativa radica en el reconocimiento del papel que en la misma juegan las competencias humanas (Botero, 2009).

Esta postura encuentra un claro reflejo en las reflexiones de Sañudo (2005), en cuya comprensión la gestión educativa es definida de la manera siguiente:

Es la forma en que se organizan las interacciones afectivas, sociales y académicas de los individuos que son actores de los complejos procesos educativos y que constituyen la institución para lograr el propósito formativo de los individuos y de los colectivos. (Sañudo, 2005, p. 2)

Precisamente ese componente humano, de interacción entre las personas, es una de las esferas en las que la inclusión educativa encierra mayores posibilidades para potenciar la gestión de las IES, pues la presencia de estudiantes y profesores con diversas características, incluidas las de aquellos que presentan alguna discapacidad, genera no solo la necesidad de redoblar los esfuerzos en la superación de distintos tipos de barreras, sino de trabajar en la creación y consolidación de una cultura organizacional realmente abierta a la diversidad.

De hecho no son muy abundantes las referencias a experiencias relacionadas con la labor de profesores con discapacidad en las IES. Sin embargo, esas experiencias existen y su registro aporta una valiosa información para la gestión y la actividad en general de la Institución. La interacción con docentes con esas características favorece la manifestación de valores como la solidaridad y el respeto, y ofrece, al mismo tiempo, la posibilidad para la expresión de sus capacidades, que les permiten contribuir al cumplimiento de los objetivos y metas personales e institucionales.

Se constatan, de esta manera, las repercusiones de la inclusión vinculada con el desempeño docente y su impacto en el proceso educativo que tiende a reforzar su influencia cuando la docencia es asumida por un profesor con determinada discapacidad, que se convierte en modelo de esfuerzo, dedicación y perseverancia para sus estudiantes.

En la estimulación y consolidación de la referida influencia y en el avance de las IES hacia la materialización de los principios de la inclusión educativa, a los líderes les corresponde jugar un decisivo papel, que presupone desarrollar, de acuerdo con la teoría del liderazgo transformacional,

una visión para la organización, comunicarla a los demás y lograr de ellos asentimiento y compromiso. El líder transformacional se esfuerza en reconocer y potenciar a los miembros de la organización y se orienta a transformar las creencias, actitudes y sentimientos de los seguidores, pues no solamente gestiona las estructuras, sino que influye en la cultura de la organización en orden a cambiarla. (Salazar, 2006, p. 5)

Derivado de ello es posible subrayar que la inclusión educativa puede aspirar a su exitoso desarrollo en las IES si la misma es asumida como expresión de los valores y las creencias de sus líderes, sobre cuya base han de ser capaces de concientizar, motivar y comprometer a sus colectivos para convertir en realidad las altas metas de tan noble y humano proceso.

2. Metodología

La investigación de tipo descriptivo-explicativo que sirve de sustento al presente artículo se realizó durante un año, en el período comprendido entre agosto de 2015 y agosto de 2016 y se apoyó en la utilización de métodos teóricos y empíricos, buscando, en el caso de estos últimos, la necesaria complementariedad para una mejor

aproximación al complejo objeto de estudio que representa la relación entre la inclusión educativa y los procesos sustantivos de la educación superior ecuatoriana.

En cuanto a los métodos de nivel teórico, a partir del empleo de la lectura crítica e inferencial, se recurrió al análisis y la síntesis para el estudio de variadas fuentes de información, entre las que se incluyeron libros físicos y digitales y revistas impresas y electrónicas. Fueron consultados autores de distintos países, cuyos aportes permitieron constatar la existencia de diferentes matices en el abordaje de la inclusión educativa y la manera en la que la misma comienza a ser aplicada en la Educación Superior.

Se requirió también el empleo del método histórico-lógico con el propósito de analizar la trayectoria y evolución del concepto de inclusión educativa y la lógica que ha primado en la configuración de sus enfoques actuales. En esa dirección, la investigación profundizó en la comprensión actual de la inclusión educativa, en su alcance para toda la diversidad del estudiantado y en sus implicaciones para la labor del profesorado.

En relación con los métodos empíricos fueron utilizados la observación, la encuesta en forma de cuestionario y el estudio biográfico narrativo. La aplicación de la observación permitió describir la dinámica de las clases y de las interacciones que en las mismas se establecen entre todos los estudiantes, incluidos aquellos que presentan alguna discapacidad.

Mediante la aplicación del cuestionario y de la observación, se realizó la caracterización que permitió establecer el nivel de partida de los aspirantes a cursar estudios de nivel tecnológico superior en el Instituto Superior de Formación Profesional, Administrativa y Comercial, de Guayaquil, Ecuador.

De igual manera se identificaron, a través de una encuesta realizada con la utilización de la aplicación de *Google Forms*, las principales características del profesorado, incluidas sus necesidades de formación para una mejor atención a la diversidad.

Por su parte, el empleo del estudio biográfico narrativo, posibilitó un mejor acceso a la comprensión de las vivencias y experiencias de estudiantes, graduados, docentes, colaboradores y familiares en relación con la inclusión educativa, lo que favoreció la obtención de valiosas evidencias acerca de los recursos, estrategias y alternativas empleadas en la búsqueda de una mejor respuesta educativa a la diversidad del estudiantado en la educación tecnológica superior.

Consecuentemente, la aplicación del estudio biográfico narrativo en la investigación desarrollada, se convirtió en una de las vías para la amplificación de las voces de los estudiantes y sus familias, quienes, además de narrar sus historias de vida y experiencias, expresaron inquietudes y trasladaron propuestas dirigidas a continuar mejorando la calidad de la educación que la institución brinda. De esta forma, los métodos aplicados permitieron constatar, como ha sido señalado por Bolívar (2002) no sólo los aspectos formales de la investigación, sino las diversas manifestaciones emocionales, las aspiraciones y frustraciones de sus protagonistas, entre los que sobresalen los estudiantes, los graduados y el docente con capacidades especiales.

3. Resultados

El abordaje de los procesos sustantivos de la Educación Superior no puede ser realizado al margen de sus componentes personales más activos, es decir, los estudiantes y los

docentes. Por tal motivo el establecimiento del nivel de partida de los estudiantes de nuevo ingreso, constituyó uno de los temas de mayor interés de la investigación y la aplicación de los diversos instrumentos de recogida de información a los 128 aspirantes del curso de nivelación, permitió resaltar la presencia, entre otros, de los siguientes factores:

- Las situaciones laborales y económicas que enfrentan los estudiantes y sus posibles repercusiones en la continuidad de sus estudios superiores.
- Las dificultades en el uso del lenguaje, tanto en forma oral como escrita, agravadas por problemas ortográficos y en la comprensión lectora.
- La correspondencia del perfil vocacional con las principales áreas de interés profesional.
- El hallazgo de buenas relaciones interpersonales unidas a la capacidad para mantener el control interno y un adecuado autoconocimiento.
- La diversidad de capacidades, edades y de experiencias educativas, culturales, familiares y sociales de los nuevos estudiantes.

Ante la realidad constatada, resultó de gran valor propiciar un mejor conocimiento de las características del profesorado, pues ello se convierte en un elemento clave para el diseño y la aplicación de estrategias que permitan dar respuesta a las necesidades y potencialidades de los estudiantes, que es el punto de partida para la atención a la diversidad y el logro de la inclusión educativa.

Conviene comenzar significando que se trata de un colectivo docente con un promedio de edad de 36 años, con una experiencia promedio en la docencia de 8,4 años, de los cuales 2,7 se corresponden con el ejercicio de su actividad docente en el Instituto de Formación.

De los 29 docentes encuestados, que representan el 80,5% del claustro, 6 (20, 6%) afirmaron no haber recibido capacitaciones pedagógicas y didácticas en los últimos cinco años. De ellos, 3 tuvieron la posibilidad de asistir a su primera capacitación de este tipo y de tener, en ese marco, su contacto inicial con contenidos referidos a la atención a la diversidad, lo que precisamente fue señalado por otros 16 docentes (55,17%) como una de sus principales necesidades de capacitación.

La observación de las actividades y dinámicas desarrolladas por los docentes, incluidas las relacionadas con su labor como tutores de las actividades y proyectos de vinculación, permitió un acercamiento más directo a sus modos de actuación, caracterizados por su sensibilidad humana, su compromiso y disposición para la colaboración, insoslayables premisas para una mejor atención de los requerimientos de la diversidad del estudiantado.

En ese sentido, la aplicación del método biográfico narrativo aportó un valioso material, pues las narraciones de estudiantes y graduados con capacidades especiales revelaron el valor de las premisas antes señaladas, llamando además, la atención sobre los siguientes aspectos:

- El papel de las principales autoridades de la institución y de su liderazgo en relación con la inclusión educativa.

- El compromiso de los colaboradores del Instituto con la inclusión y su disposición para contribuir al logro de sus objetivos.
- La importancia de la generación de un clima y ambiente institucional de confianza, seguridad y respeto.
- El reconocimiento del aporte de las becas y ayudas económicas en la continuidad de estudios de los estudiantes con discapacidad y de aquellos que proceden de entornos socioeconómicos que requieren una atención priorizada.
- La necesidad de intensificar el aprovechamiento de las potencialidades de las tecnologías de la información y de las comunicaciones en el aprendizaje de la diversidad del estudiantado y como recurso para la promoción de la inclusión.
- El deseo de los estudiantes y graduados con alguna capacidad especial de tener una participación más activa en tareas de investigación que aborden la problemática de la discapacidad y su interés en que puedan ser tenidas en cuenta sus opiniones y experiencias en las publicaciones que en relación con este tema se realicen.
- La positiva valoración que hacen los estudiantes y graduados con discapacidad de las actividades y proyectos de vinculación que en su opinión les han ayudado a desenvolverse mejor, a sentirse útiles y a contar con un mejor conocimiento de realidades que a veces les resultan distantes.

Los hallazgos obtenidos mediante la aplicación de diferentes métodos apuntan claramente hacia la verificación de la hipótesis general de la investigación, generando al mismo tiempo, pautas, reflexiones y sugerencias que podrán ser utilizadas como estímulo para el desarrollo de futuras líneas de investigación en una temática de indiscutible actualidad y trascendencia para la Educación Superior en el Ecuador y a nivel internacional.

4. Conclusiones

Los resultados de esta investigación permiten el análisis y la ejemplificación de algunas de las principales implicaciones que la inclusión educativa tiene para la docencia, la investigación, la vinculación y la gestión, es decir, los procesos sustantivos en torno a los cuales se articula la labor de las Instituciones de Educación Superior (IES).

Parece no admitir discusión el hecho de que el principal apoyo del que disponen las IES para superar las barreras que obstaculizan la inclusión educativa son sus docentes, quienes, al contar con la preparación requerida, que se favorece por el establecimiento de un sistema de acompañamiento metodológico, y a partir de su compromiso, sensibilidad humana y entrega, están en capacidad de garantizar una respuesta educativa de calidad para la diversidad de todo el estudiantado.

La labor del profesorado debe tomar como uno de sus criterios iniciales la consideración del nivel de partida de los estudiantes como base para la promoción de su participación protagónica y la estimulación de las interacciones que en las condiciones del aula se generan, propiciando su transformación en una comunidad de apoyo (González-Gil, 2009) que beneficia el aprendizaje de todos y cada uno de los miembros del grupo.

A su vez, son múltiples las posibilidades de la inclusión educativa para contribuir a la dinamización y al enriquecimiento de la investigación en la Educación Superior, que al garantizar la participación de los estudiantes con discapacidad en su desarrollo crea un espacio para que su voz incorpore su auténtico timbre con intensidad propia a un coro que, sin la misma, continuaría realizando una interpretación inacabada.

Igualmente son amplias las posibilidades de la inclusión educativa en relación con la vinculación que adquiere, gracias a este proceso, un carácter doblemente inclusivo que refuerza la imprescindible vocación y compromiso social de la Educación Superior. Del mismo modo en la gestión de las IES también se evidencian las posibilidades transformadoras de la inclusión educativa, que están indisolublemente ligadas al papel de los líderes y a su decisiva contribución en la elevación del nivel de motivación, conciencia y compromiso de sus colectivos.

Todo lo antes señalado aporta evidencias teóricas y empíricas que revelan algunas de las contribuciones mediante las cuales la inclusión educativa potencia el desarrollo de los procesos sustantivos de la Educación Superior, ratificando, a la vez, la alta capacidad del enfoque inclusivo para promover la innovación, el aprendizaje y la elevación continua de la calidad de la educación superior.

Referencias

- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio. *Journal of Educational Change*, 5(4), 1-20.
- Alcántar, V. M. y Arcos, J. L. (2004). La vinculación como instrumento de imagen y posicionamiento de las instituciones de educación superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(1), 1-12.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 41-66.
- Botero, C. (2009). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(2), 2-23.
- Cerbin, W. y Kopp, B. (2006). Lesson study as a model for building pedagogical knowledge and improving teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(3), 250-257.
- CES. (2013). *Ley orgánica de educación superior*. Quito: CES
- Del Castillo, M., Fanega, S., Fernández, A., Martín, P. y Vaz, J. (2013). *Innovación empresarial*. Madrid: FOREM.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- Fainholc, B. (2006). Rasgos de las universidades y de las organizaciones de educación superior para una sociedad del conocimiento, según la gestión del conocimiento. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1), 34-56.
- García, M. y Cotrina, M. (2012). La contribución de la universidad al desarrollo de prácticas inclusivas: dilemas y propuestas para avanzar compartiendo. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 123-138.

- González-Gil, F. (2009). Formación del profesorado y apoyos. En M. P. Sarto y M. E. Venegas (Coords.), *Aspectos clave de la inclusión educativa* (pp. 143-158). Salamanca: INICO
- Herdoiza, M. (2015). *Construyendo igualdad en la educación superior. Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente*. Quito: Senescyt/Unesco.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.
- Machucho, F. T. y López, T. G. (2012). Vinculación, imagen y posicionamiento de una IES en la región de San Andrés Tuxtla, Veracruz. *Ciencia Administrativa*, 2, 11-24.
- Malagón, L. A. (2006). La vinculación universidad-sociedad desde una perspectiva social. *Educación y Educadores*, 9(2), 79-93.
- Michavila, F. (2009). La innovación educativa. Oportunidades y barreras. *Arbor*, 185, 3-8. doi: 10.3989/arbor.2009.extran1201
- Montenegro, H. y Fuentealba, R. (2010). El formador de futuros profesionales: una nueva forma de comprender la docencia en la Educación Superior Universitaria. *Calidad en la Educación*, 32, 253-267.
- Salazar, M. (2006). El liderazgo transformacional: ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden. *UNIrevista*, 1(3), 1-12.
- Sañudo, L. (2005). La transformación de la gestión educativa. Madrid: CEDP. Recuperado de https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:NV0WslY1jNEJ:scholar.google.com/+La+transformación+de+la+gestión+educativa.+&hl=es&as_sdt=0,5Educar
- Susinos, T. S. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy: Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, 15-30.
- Talízina, N. (1993). *Los fundamentos de la enseñanza en la educación superior*. México: Ángeles Editores.
- Tristá, B. y Álvarez Vázquez, Y. (2010). El trabajo metodológico en la educación superior. Un enfoque desde la gestión del conocimiento y el aprendizaje organizacional. *Pedagogía Universitaria*, 15(4), 67-77.
- UNESCO. (1998). *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. París: UNESCO.

Breve CV del autor

Rafael Félix Bell Rodríguez

Graduado de Educación Especial con especialización en Sordopedagogía (Moscú, 1985). Máster of Arts en Educación y Máster en Educación Especial. Doctor en Ciencias Pedagógicas por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana, Cuba (2009). Docente universitario e investigador certificado por la Academia de Ciencias de Cuba. Ha promovido y participado como Presidente de comisión, conferencista magistral y ponente en numerosos eventos científicos nacionales e internacionales. Autor y coautor de más de 50 publicaciones, entre las que se incluyen libros, capítulos de libros, traducciones, ponencias y artículos científicos. Actualmente se desempeña como Vicerrector académico del Instituto Tecnológico Superior de Formación Profesional,

R. F. Bell

Administrativa y Comercial de Guayaquil, Ecuador. ORCID ID: 0000-0002-0255-642X.
Email: rafael.bell@formacion.edu.ec

Mejorar los Hábitos de Estudio de los Estudiantes que Repiten Curso en Primer Semestre de la Universidad

Improving Study Habits of Undergraduate Students that Failed a First Semester Course

Ernesto Schiefelbein ^{1*}
Alberto Lecaros ²

¹ Universidad Autónoma de Chile. ² Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Los estudiantes de pregrado que reprobaron una asignatura del primer semestre 2014, y tomaron un curso intensivo en Julio 2014, lograron mejores rendimientos académicos que un grupo que reprobó en el primer semestre 2013 y tomó el curso regular en el primer semestre 2014. El curso intensivo estimuló nuevos hábitos personales de estudio y sus profesores emplearon procesos de aprendizaje interactivo que se suelen usar en una "clase invertida" (*flipped class*). En este artículo se analizan los comentarios de los estudiantes sobre el tiempo dedicado a preparar su participación en las clases; las dudas que identificaron; la forma en que las resolvieron y otros aspectos positivos y negativos del curso intensivo. La mayoría de los estudiantes (sin diferencias de género) manifestó que habían mejorado sus hábitos de estudio, con respecto de la clase tradicional. Se realizará un seguimiento de los dos grupos en los próximos dos años para verificar si se mantiene el efecto positivo de los cambios de hábitos declarados por los estudiantes.

Descriptor: Innovación educacional, Estrategias educativas, Estudiante lento, Evaluación del estudiante, Deserción escolar.

Undergraduate students who failed a course in the first semester 2014, and took an intensive course in July 2014, achieved a better academic performance than a group that failed a course in the first semester 2013 and repeated the regular course in the first semester 2014. The intensive course stimulated new study habits and their professors generated the interactive learning activities that are used in a "flipped class". This article analyzes comments made by students about the time spent preparing their participation in class, identifying doubts and eventually solving them. In addition, students commented on positive and negative aspects of the intensive course. Most students said the flipped class had improved their study habits with respect to the traditional classroom. The university will follow up the academic performance of both groups in the next two years to check whether the positive effect of changes in habits reported by students is maintained over time.

Keywords: Educational innovations, Educational strategies, Slow learners, Student evaluation, Dropping out.

1. Usar métodos efectivos de enseñanza para atender alumnos vulnerables

Los profesores universitarios se seleccionan por su dominio del tema que deben enseñar, pero la mayoría no tiene una formación profesional en la manera de enseñar su tema. Por esto les cuesta enseñar de una manera diferente de la forma como ellos aprendieron. En este caso, el académico suele replicar la manera en que enseñaban los mejores profesores que tuvo en sus estudios universitarios. Esto explica que se continúe dictando charlas y los alumnos tomando notas (mientras escuchan) de lo que intuyen son los conceptos claves que presenta el profesor (HILT, 2012).

La mayor parte de los profesores no sabe que los conceptos que presenta en una charla de 20 minutos, los puede escribir en un texto de unas 1000 palabras. El estudiante podría leer ese texto (una vez) en menos de 5 minutos y, de paso, subrayar los conceptos principales (en vez de escribirlos en sus notas). Además puede volver a leer el texto las veces que quiera y buscar los sinónimos de las palabras desconocidas que le impedían entender el mensaje. El realizar esta preparación antes de la clase y el comenzar la clase aclarando las dudas, para luego profundizar los conceptos con ejercicios apropiados, son características esenciales de la “clase invertida” (*flipped class*). Este modelo de enseñanza se está aplicando con creciente éxito en diversos países para solucionar brechas en los conocimientos previos de los estudiantes.

No era necesario emplear mejores métodos de enseñanza cuando la universidad atendía una elite especialmente preparada para continuar los estudios de nivel superior. Pero la cobertura de la educación superior, en el grupo de chilenos de 18 a 24 años, creció de 16% en 1990 a 38% en 2006 (Microdatos, 2008; Orellana, 2011). Este acelerado incremento ha permitido que la quinta parte de los estudiantes que ahora ingresan a la educación superior pertenezca a la mitad de la población con menor nivel socioeconómico. Una parte importante de este grupo de estudiantes ingresa a la universidad con menores conocimientos previos que los que ingresaban hace 20 ó 30 años atrás (Lecaros, 2016), y son poseedores de un menor capital social y cultural (Bernstein, 1973; Bourdieu y Passeron, 1979; Touraine, 2012).

La mayor (y creciente) heterogeneidad de los alumnos que ingresan a la universidad ha obligado a revisar la efectividad de los métodos de enseñanza, tanto en Chile como en otros países. “Solo 32% del total de estudiantes completa la educación media con una preparación académica suficiente para tener éxito en la universidad” (Greene y Forster, 2003, p. 1). Para compensar esa carencia, la “clase invertida” ha sido una estrategia exitosa. Los ensayos realizados en Chile han sido positivos, aunque ha sido difícil conseguir una implementación adecuada de ese método (McGinn y Schiefelbein, 2015; Schiefelbein y Zúñiga, 2002).

2. Aplicación de la clase invertida en los cursos del 1^{er} semestre 2012 al 4^o semestre 2013

Durante el año 2011 se preparó la implementación de la clase invertida en cada uno de los 156 cursos que ofrecerían 700 profesores, en 30 carreras universitarias, a unos 5000 nuevos estudiantes que ingresarían al primer semestre en 2012 (Schiefelbein, 2012).

La gran dispersión en los puntajes PSU, con que los alumnos ingresaron a la universidad, reflejó sus diferencias en el nivel de conocimientos previos. La baja competencia en lectura de un tercio de los alumnos representó un desafío especial para el proyecto.

La Dirección de Docencia de Pregrado, los Directores de Carrera y los docentes prepararon, entre septiembre 2011 y enero 2012, el programa detallado para cada clase y el material de lectura previa para cada una de las clases. Cada clase (del programa de un curso) describía los objetivos o temas de aprendizaje y tenía un “texto” en que se presentaba (en una o dos páginas), las definiciones y términos especializados que el profesor emplearía en esa clase. El texto también incluía aquellos conocimientos esenciales que los estudiantes debían dominar para entender los nuevos aprendizajes que se presentarían en “esa” clase (que suelen desconocer los ex-alumnos de algunos Liceos, en los que sólo se estudia una parte del currículo previsto para ese nivel).

En Julio de 2012, poco más de la mitad de los estudiantes encuestados creía que los profesores y administradores apoyaban la innovación y que los profesores estaban preparados para implementarla (McGinn y Schiefelbein, 2015). Estos porcentajes aumentaron considerablemente en los años siguientes (por la mayor proporción de docentes que formulaba preguntas al comenzar la clase y colocaba notas a las respuestas). Se observó una estrecha relación entre el número de elementos de la “clase invertida” que implementaba un profesor y la nota que asignaban los estudiantes a la innovación (esta información fue muy útil para mejorar la implementación en los años siguientes).

El desempeño de los estudiantes que leían regularmente el texto preparatorio mejoró con el tiempo, en relación con el desempeño de los estudiantes que no leían. Al final del tercer semestre, el promedio de notas de los que leían fue 4,82 en comparación con 4,63 para los que no leían. Era una diferencia estadísticamente significativa (sólo había 3 posibilidades en 100 que esa diferencia fuera resultado de la casualidad).

Estos positivos resultados llevaron a diseñar una implementación más cuidadosa en tres cursos de la Facultad de Ciencias de la Salud que tuvieron altos niveles de repetición: Anatomía General, Biología Celular y Química General. Se aprovechó las vacaciones de invierno de 2014 para ofrecer un curso intensivo que fuera supervisado de cerca por el equipo directivo.

El total de horas de clases del semestre regular se concentró en un curso de 12 días de duración con 6 horas cronológicas de clase cada día (3 horas en la mañana; 3 horas en la tarde y 2 horas de almuerzo e intermedios). Se revisaron los programas de cada clase y los textos de lectura previa. Los profesores revisaron las opiniones de los alumnos sobre los niveles de implementación (en 2012 y 2013) de los siete elementos esenciales del método de clase invertida. Finalmente, el equipo directivo asistió a las primeras clases de cada curso para comentar las desviaciones con respecto a la metodología acordada.

El grado de dificultad del examen final fue similar al del curso regular y el 95% aprobó el curso (133 estudiantes aprobaron y 7 reprobaron). Este resultado se puede comparar con el 81% de aprobación de los 316 alumnos que reprobaron el curso en 2012 y lo repitieron en el primer semestre regular de 2013 (Lecaros, 2016).

Gracias a la cuidadosa preparación del curso intensivo se logró una correcta aplicación de la innovación en los tres cursos intensivos realizados en julio de 2014 y obtener un buen nivel de aprendizaje. Se aprovechó esta buena implementación para obtener

opiniones de los estudiantes sobre algunas características de la manera en que se implementó y reunir información sobre los cambios de hábitos de los estudiantes. Esos antecedentes permitirán diseñar un estudio sobre el efecto de esos hábitos en los cursos que realicen en los próximos dos años.

3. Encuesta aplicada a los estudiantes que completaron el curso intensivo

La encuesta fue aplicada inmediatamente después del examen final de cada asignatura (que se cursaba por segunda vez), cuando los estudiantes desconocían su resultado académico en el curso. La encuesta no requería la identificación o nombre del alumno al momento de responderla, convirtiendo al instrumento en una recolección de comentarios de estudiantes anónimos, entendiéndose por lo tanto que la encuesta se transforma en un instrumento de poder debido a que "...el comentario no tiene por cometido, cualesquiera que sean las técnicas utilizadas, más que el decir por fin lo que estaba articulado silenciosamente allá lejos" (Foucault, 1970, p. 15).

El Rector de la universidad invitó formalmente a responder la encuesta diciendo:

Felicitaciones por el aprendizaje logrado en este curso intensivo. Esperamos que haya aprobado el examen y que considere que fue una buena experiencia. Si se confirma este supuesto buscaremos realizar una tercera experiencia en enero del 2015 en la cual mejoremos el diseño gracias a sus respuestas a esta encuesta. Para esto necesitamos conocer su opinión...

De esta manera, se solicitaba a los estudiantes responder con la verdad para mejorar la formación académica de sus pares.

Fue una encuesta de libre participación y tuvo un alto nivel de respuestas. De un total de 140 participantes, respondieron 106 estudiantes, lo cual representa una tasa de respuesta del 76%. Tiene dieciséis preguntas, de las cuales siete son preguntas cerradas y factibles de categorizar en variables ordinales.

Las preguntas y respuestas de la encuesta se dividieron en dos categorías: cerradas y abiertas. Las siete preguntas cerradas se categorizaron como variables ordinales. Se constata inicialmente que no hay diferencias significativas según el género del estudiante. Esto permitió realizar el análisis para la muestra total (sin discriminar por género del estudiante).

El análisis de las preguntas cerradas se centrará en el "Tiempo (adicional a la clase) dedicado al estudio" y en el "Número de veces que leyó los materiales de estudio previo". El análisis de las preguntas abiertas se centrará en la "Percepción de aspectos positivos y negativos de la innovación basada en la clase invertida (*flipped class*). Esto permitirá sugerir, eventualmente, maneras de mejorar el impacto de la estrategia.

4 Análisis de posibles diferencias en las respuestas según el género (sexo) del estudiante

La variable "género" es nominal y tiene dos categorías (puede tomar dos valores). Para este tipo de variable es posible "... probar hipótesis considerando la distribución de casos entre las categorías, usando pruebas no paramétricas tales como la χ^2 cuadrada o una

prueba basada en la distribución binomial” (Siegel y Castellan, 1995, p. 45). Estas pruebas entregarían información respecto de diferencias en las respuestas del cuestionario según el sexo del estudiante (tabla 1).

Tabla 1. Prueba U de Mann-Whitney sobre diferencias estadísticas y género

HIPÓTESIS NULA	SIG.	DECISIÓN
Tiempo promedio que dedica a leer en los días de autoestudio es el mismo entre las categorías de sexo	0,944	Retener la hipótesis nula
Tiempo promedio que dedica a leer en los fines de semana es el mismo entre las categorías de sexo	0,514	Retener la hipótesis nula
Número de veces que leyó el material en los días destinados a autoestudio es el mismo entre las categorías de sexo	0,513	Retener la hipótesis nula
Número de veces que leyó el material en los fines de semana es el mismo entre las categorías de sexo	0,443	Retener la hipótesis nula
La proporción que escribió las dudas que surgieron de la lectura previa, es la misma entre las categorías sexo	0,078	Retener la hipótesis nula
La proporción de dudas que fueron resueltas durante las sesiones con los profesores, es la misma entre las categorías sexo	0,501	Retener la hipótesis nula

Nota: El nivel de significancia es 0,05.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados del test de U Mann-Whitney sobre las hipótesis nulas que se presentan en la tabla 1 permiten afirmar, con un 95% de confianza, que no existen diferencias estadísticas significativas entre las respuestas y el sexo de los estudiantes.

5. Tiempo promedio que dedican a leer en los días de autoestudio y en el fin de semana

La mitad de los estudiantes declara leer entre dos y más horas, en cada uno de los cinco días dedicados al autoestudio (tabla 2) y son dos tercios los que declaran leer en el fin de semana. El mayor tiempo que los estudiantes dedicarían al estudio tendría un efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes (sin que la universidad tenga que dedicar recursos adicionales para lograrlo).

Tabla 2. Tiempo que dedican a leer en los días de autoestudio y en el fin de semana

TIEMPO PROMEDIO QUE DEDICÓ A LEER	EN DÍAS DE AUTOESTUDIO		EN EL FIN DE SEMANA	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No leí	1	0,9	2	1,9
Menos de 1 hora	22	20,8	13	12,3
1 Hora	31	29,2	21	19,8
2 Horas	22	20,8	31	29,2
3 Horas	7	6,6	10	9,4
Más de 3 horas	23	21,7	29	27,4
Total	106	100,0	106	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados sugieren que los cambios en los hábitos de lectura propuestos en la estrategia de aprendizaje de la clase invertida, están relacionados con las interrogaciones que a diario efectúan los profesores en el aula (a un alumno elegido al azar entre todos los participantes) y que califican con una nota que es considerada (con una baja ponderación) en la evaluación final de la asignatura.

6. Número de veces que el estudiante leyó el material e importancia de verificar que leyó

Casi todos los alumnos habrían leído, al menos una vez, los materiales destinados a preparar una participación activa en la clase (tabla 3). El 84% de los estudiantes declara que realizó al menos “dos lecturas completas” del material en los días de autoestudio y una cifra levemente menor (82%) lo habría hecho en el fin de semana.

Esta alta proporción de alumnos que realizó dos lecturas completas sugiere que se generó una situación ideal para aclarar conceptos (y vocabulario) e identificar posibles dudas respecto a las materias leídas que, finalmente, se aclararían al comenzar la clase.

Tabla 3. Número de veces que leyó el material en los días destinado a autoestudio

NÚMERO DE VECES QUE LEYÓ EL MATERIAL	DÍAS DE AUTOESTUDIO		FIN DE SEMANA	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Menos de una lectura completa	4	3,8		
Una lectura completa	13	12,3	19	17,9
Dos lecturas completas	50	47,2	50	47,2
Más de dos lecturas completas	39	36,8	37	34,9
Total	106	100,0	106	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Es probable que el buen nivel de lectura esté relacionado con el interés del estudiante para responder la pregunta efectuada por los profesores al inicio de cada clase. Un 94% de los estudiantes declaró que la nota de la interrogación inicial al azar realizada en cada clase, de las materias consideradas en las lecturas previas, “le ayudó en mejorar sus hábitos de estudio”. Este dato es consistente con las investigaciones sobre cambios en los hábitos de los estudiantes (Dunlap, 2012; Leamson, 1999; Nilson, 2010; Weimer, 2012).

7. Identificar las dudas que surgen de la lectura previa y forma de resolverlas

Un 85% de los estudiantes escribió las dudas que surgieron de la lectura previa (tabla 4). Este es un buen resultado pues el escribir las dudas, generadas al leer los textos, implica un esfuerzo por comprender la materia estudiada y también constituye una evidencia para el profesor de que el estudiante realizó efectivamente la lectura previa del texto.

Tabla 4. Grado en que se escriben y resuelven las dudas surgidas de la lectura previa

	ESCRIBIÓ LAS DUDAS QUE SURGIERON DE LA LECTURA PREVIA		DUDAS RESUELTAS DURANTE LAS SESIONES POR LOS PROFESORES	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sí	90	84,9	105	99,1
No	16	15,1	1	0,9
Total	106	100,0	106	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Un 99% de los estudiantes declaró haber resuelto las dudas (generadas en las lecturas previas) durante las sesiones de clases con los profesores (tabla 4). Este alto porcentaje revela que se generó un espacio de interacción entre el profesor y las/los estudiantes que permitió aclarar las consultas en las clases o laboratorios y, también, retroalimentar al

profesor respecto de las principales dificultades que enfrentan los estudiantes en cada tema. Este ejercicio no sólo es efectivo para el estudiante que consulta, sino que además favorece al grupo curso.

8. Opiniones vertidas por los estudiantes sobre los cursos regulares e intensivos

Primero se exponen las ideas más representativas de las respuestas de los estudiantes (sin intervenir ni la ortografía ni la redacción de las respuestas). Luego se muestra un cuadro denominado "nube de palabras", que es una representación visual de las palabras que conforman los textos escritos por los estudiantes. En ese cuadro, el tamaño de las palabras es proporcional a la frecuencia con que aparecen las palabras en el texto (se usó un software de libre disposición denominado "Tagul" que se obtiene en: <https://tagul.com>).

8.1. Aspectos positivos del curso regular y del curso intensivo

Entre los comentarios positivos más frecuentes sobre el curso Regular se mencionan los siguientes: “Mayor tiempo para prepararse para los exámenes”, “Mayor tiempo para estudiar”, “Más evaluaciones”, “Apoyo visual”, “Presentaciones en diapositivas”.

La nube de palabras que surge de las respuestas positivas de los estudiantes sobre el curso Regular parece destacar la duración del curso y las presentaciones en “power point” (tabla 5, columna izquierda). El principal aspecto positivo sería “disponer de más tiempo para estudiar la materia”. Como segunda observación positiva se encuentra el apoyo visual empleado en las charlas tradicionales del profesor (esta observación se presenta como una debilidad en la aplicación de la clase intensiva).

Tabla 5. Aspectos positivos del curso regular y del curso intensivo

OPINIONES POSITIVAS DEL CURSO REGULAR	OPINIONES POSITIVAS DEL CURSO INTENSIVO
	
65 comentarios de 106 participantes	100 comentarios de 106 participantes

Fuente: Elaboración propia.

Entre los comentarios positivos más frecuentes de los estudiantes sobre el curso Intensivo (cuyos profesores emplean en mejor forma la clase invertida), se mencionan:

Entre los comentarios negativos más frecuentes de los estudiantes sobre el curso Intensivo (que emplea la clase invertida), se mencionan los siguientes: “Poco tiempo en total. Jornada (diaria) demasiado extensa”, “Lo negativo es que el material que entregaban estaba mal redactado o mal escrito y la letra a veces era muy pequeña”, “Muy poco tiempo y mucha materia generalizada, no tan profundo como curso regular”, “Mucha materia en pocas horas y días”.

La nube de palabras que surge de los comentarios de carácter negativo de los estudiantes parece concentrarse en tres aspectos (tabla 6, columna derecha). Primero, los largos periodos de tiempo (expresado en horas) que deben pasar estudiando la materia. Luego mencionan que: perdí las vacaciones, ya que el curso intensivo fue dictado entre el periodo de vacaciones de invierno, entre el primer y segundo semestre. También consideran que hubo poco tiempo para preparar el examen final.

Entre los aspectos para mejorar la estrategia se menciona que había algunos textos que estaban mal redactados o mal diagramados lo que afectó la comprensión de la materia.

9. Evaluación global de la experiencia de aprender con el método de clase invertida

Se pidió a los estudiantes que comentaran si habrían aprobado el curso (en vez de fracasar en el primer semestre de 2013) si se hubiere usado el método de clase invertida (*flipped class*) y que explicaran la posible causa de haber obtenido un mejor resultado en esa oportunidad.

En general, los estudiantes respondieron que si hubiera usado la estrategia de aprendizaje basada en clase invertida la primera vez que cursó la asignatura de primer semestre hubiera aprobado el curso (tabla 7, columna izquierda).

Entre las principales razones para obtener un mejor aprendizaje se mencionan las siguientes: “Si, lo hubiese aprobado, ya que en las lecturas salían casos que yo no tenía en mi cuaderno debido a que muchas veces no alcanzaba a escribir algunos apuntes”. “Por supuesto! El curso regular es sólo una breve pincelada que sólo entrega enunciados. La lectura previa orienta claramente y entrega un resumen de todo lo que se abordó en clase. Imprescindible la lectura previa”, “Creo que si, puesto que en anatomía nunca nos evaluaron clase a clase y leyendo las lecturas previas sabíamos algo de los que nos iban a enseñar, por lo tanto no estábamos tan "colgados”.

Finalmente, se pidió a cada estudiante “comparar la forma en que estudió el semestre anterior (cada semana tuvo clases de seis cátedras durante las 18 semanas del semestre), con un semestre en que se ofrecieran seis cursos intensivos consecutivos (cada tres semanas comienza uno nuevo), de modo que tienen el mismo número de horas de clases en ambas alternativas”. Luego debían indicar cuál de las dos modalidades preferirían.

Entre las respuestas más representativas están las siguientes: “Curso intensivo: se me hizo más fácil entender la materia y estudiar”, “Con respecto al curso ahora pude estudiar con más profundización, ya que sólo tenía que estudiar anatomía y no todos los ramos”, “Yo creo que se aprendería mejor en el curso de invierno (intensivo), debido a que el tipo de estudio es más didáctico que el hecho en el semestre anterior”, “Sería conveniente realizar plan piloto serio y medible para evaluar las desventajas (si las hubiese). Sin embargo creo que es más conveniente el curso intensivo”, “En el semestre

anterior estudie sólo de diapositivas de los profesores mientras que en este curso pude variar bibliografías, ya que, teníamos materiales anexos”.

Tabla 7. Evaluación global del aprendizaje generado con la clase invertida

CON EL MÉTODO DE CLASE INVERTIDA ¿HABRÍA APROBADO CURSO (EN EL 1 ^{ER} SEMESTRE DE 2013)?	¿LE GUSTARÍA TENER CURSOS INTENSIVOS CONSECUTIVOS (CADA TRES SEMANA COMIENZA UNO NUEVO)?
 <p data-bbox="277 936 687 963">101 comentarios de 106 participantes</p>	 <p data-bbox="820 936 1225 963">72 comentarios de 106 participantes</p>

Fuente: Elaboración propia.

De la nube de palabras que surge de las respuestas de los estudiantes (tabla 7, columna derecha) parece que la mayoría de los estudiantes prefiere la estrategia basada en la clase invertida (*flipped class*) que muchos de ellos denominan flipped curso intensivo.

10. Conclusiones

Los estudiantes repitentes que asistieron al curso intensivo declaran haber dedicado (en promedio) cerca de dos horas diarias (tabla 2) a leer el material seleccionado como lectura previa (en cada uno de los doce días que duró el curso). Este tiempo les permitió leer unas dos veces los materiales destinados a preparar su participación activa en cada clase (tabla 3).

La lectura en el curso intensivo parece ser bastante mayor que la que realizaban en los semestres regulares y esta actividad estaría estrechamente relacionada con el estar informado que la clase comenzaría con una interrogación con nota (a un alumno elegido al azar). Este incentivo habría influido en que un 85% de los estudiantes escribiera las dudas que surgieron de la lectura previa (tabla 4) y que se aclaraban al comenzar la siguiente clase.

Los estudiantes mencionan el proceso de aprendizaje personalizado en los cursos intensivos (tabla 5, columna derecha) y destacan la interacción con los profesores en las clases y sus respuestas a las dudas que surgen respecto de la materia tratada. Estos antecedentes explicarían que el grupo de alumnos repitentes en el 1er semestre 2014, que asistió al curso intensivo 2014, haya logrado una mejor tasa de aprobación (95%) que el grupo de repitentes en el 1er semestre 2013 que asistió al curso regular en el 1er semestre 2014 (81%). Los que aprobaron el curso intensivo no tuvieron vacación de

invierno, pero evitaron extender en un año el tiempo necesario para graduarse en su carrera.

La correcta aplicación de la clase invertida en los tres cursos intensivos realizados en julio de 2014 (como resultado de una cuidadosa preparación de los profesores y materiales) permitió que los estudiantes obtuvieran buenos niveles de aprendizaje. Es por esto que los estudiantes creen que si se hubiera empleado esta estrategia de aprendizaje, en la primera vez que cursaron la asignatura de 1er semestre en 2014, habrían aprobado el curso (tabla 7, columna izquierda).

También se dispone de otras sugerencias de los estudiantes para continuar mejorando la implementación de la innovación en los próximos años. Además, se espera realizar un seguimiento de los estudiantes en su rendimiento académico, en los cursos que estudien durante los próximos dos años, para verificar si se mantiene el efecto positivo de los cambios experimentados en sus hábitos de estudio.

Referencias

- Bernstein, B. (1973). *Class, codes and control Applied studies towards a sociology of language*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1979). *La distinción*. París: de Minuit.
- Dunlap, J. (2012). *Encouraging students to read before class*. Denver, CO: University of Colorado Denver.
- Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Greene, J. y Forster, M. (2003). *Public high school graduation and college readiness rates in the United States*. Nueva York, NY: Manhattan Institute for Policy Research.
- HILT. (2012). *The Harvard initiative on learning and teaching*. Boston, MA: Harvard Magazine.
- Leamson, R. (1999). *Thinking about teaching and learning: developing habits of learning with first year college and university students*. Maryland, BA: University of Maryland.
- Lecaros, A. (2016). *Evaluación del uso de estrategia de aprendizaje basada en clase invertida en estudiantes universitarios de pregrado* (Tesis de doctorado). Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Microdatos. (2008). *Estudio sobre causas de la deserción universitaria*. Santiago: Universidad de Chile.
- McGinn, N. y Schiefelbein, E. (2015). Getting students to read before class: Innovation in a university in Chile. *Prospects*, 45, 44-67. doi: 10.1007/s11125-015-9369-7
- Nilson, L. B. (2010). Getting students to do the readings. En L. B. Nilson (Ed.), *Teaching at its best: A research-based resource for college instructors* (pp. 211-222). San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Orellana, V. (2011). Nuevos estudiantes y tendencias emergentes en la educación superior. En M. Jiménez y F. Lagos (Eds.), *Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes* (pp. 79-142). Santiago: Ediciones San Sebastián.
- Schiefelbein, E. (2012). Chile: Improving access and quality to stop social unrest. *International Higher Education*, 68, 29-30.
- Schiefelbein, E. y Zúñiga, R. (2002). *El syllabus: Viviendo un aprendizaje autónomo*. Santiago: Universidad Santo Tomás.

Siegel, S. y Castellan N. J. (1995). *Estadística no paramétrica*. Ciudad de México: Trillas.

Touraine, A. (2012). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Weimer, M. (2011). Two strategies for getting students to do the reading. *The Teaching Professor*, 25(1), 4-15.

Breve CV de los autores

Ernesto Schiefelbein

Enseña en Programas de Doctorado en Educación y es Investigador en Educación en la Universidad Autónoma de Chile (UA). Obtuvo su Ed. D. en Harvard University después de obtener en Chile sus títulos de Profesor e Ingeniero Comercial. Ha sido Director de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe y Educational Economist en el World Bank en Washington. Es autor o coautor de *Learning to educate: proposals for the reconstruction in Developing countries* (Unesco, 2017); "Projekt Erziehung. Ein Lehr- und Lernbuch (Ferdinand Schoningh, Germany, 2008); *Universalization of Primary Education in Latin America* (Institute of Developing Economics, Japan, 2007); *Improve Teaching Methods or Perish*, (Springer, Netherlands, 2005); *Repensar la Educación*, (Universidad Javeriana, Bogotá, 2005). ORCID ID: 0000-0001-7829-8669. Email: pschiefe@gmail.com

Alberto Lecaros Alvarado

Doctor en Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (2016). Magister en Educación de la Universidad de Chile (2010). Especialista en evaluación de proyectos por la Universidad de Chile (1995). Ingeniero en Administración Agroindustrial de la Universidad Tecnológica Metropolitana (1989). Enseña el Taller de Ciencia y Tecnología como profesor titular en la Universidad Tecnológica Metropolitana de Chile. Investigador del Programa de Innovación en Ciencia y Arte PICALAB Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Administrador del Sistema de Monitoreo y Evaluación del Desempeño Profesional UMCE. ORCID ID: 0000-0002-1209-5700. Email: alberto.lecaros@umce.cl

Análisis de las Prácticas Evaluativas Inclusivas de Tres Docentes de Educación Preescolar en México

Analysis of Inclusive Evaluation Practices of Three Preschool Education Teachers in Mexico

Claudia Isabel Martínez Zapata ^{1*}
Ismael García Cedillo ²

¹ Universidad Mesoamericana. ² Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Las prácticas evaluativas inclusivas se refieren a cómo se instrumentaliza el proceso de evaluación, e incluye las nociones de las docentes con respecto a qué es evaluar, instrumentos que utilizan, tipo de evidencias que presentan, forma de reportar los resultados, uso que dan a los mismos, papel del alumno y la educadora en este proceso y modalidades de evaluación. Se presenta una investigación cualitativa sobre las prácticas que realizan tres educadoras de un Jardín de Niños público en México, cuyo objetivo fue identificar sus prácticas evaluativas inclusivas. Se buscó dar respuesta a la pregunta ¿cuáles son las características de las prácticas evaluativas de las educadoras participantes? Se encontró que las educadoras tienen claro conceptualmente cómo aplicar la evaluación inclusiva, no obstante la implementación de este enfoque en la práctica no ha resultado ser una tarea fácil, en especial por las tensiones que imponen las exigencias de las autoridades educativas.

Descriptor: Educación preescolar, Evaluación de la educación, Evaluación del docente, Método de evaluación.

A key aspect of inclusive education is the process of evaluation. This article presents a qualitative research on the practices of three preschool teachers of a public Kindergarten in Mexico, in order to identify their inclusive evaluative practices. Assessment inclusive practices refers to how the evaluation process is instrumentalized, including the educator's notions regarding the meaning of the evaluation process, instruments used, type of evidence presented, how to report the results of the evaluation, how they use the results thereof, the role of the student and the teacher and the assessment procedures. It was found that teachers have clear notions about how to apply formative inclusive assessment; however, the implementation of this approach in practice has not been an easy task, especially for the tensions imposed by the requirements of the educative authorities.

Keywords: Preschool education, Educational evaluation, Teacher evaluation, Evaluation methods.

Introducción

La evaluación es un componente muy importante del proceso educativo, es pieza clave para que el alumno desarrolle sus habilidades, pues a partir de la evaluación las educadoras toman decisiones para ajustar su práctica a fin de mejorar el aprendizaje de sus alumnos. En México¹, en el programa actual de 2011, hay una propuesta de evaluación que parece estar muy acorde a los propósitos de la educación en general y de la educación inclusiva en particular. Sin embargo, no hay investigaciones publicadas que indiquen si las educadoras están atendiendo las sugerencias del mencionado programa o si sus procesos de evaluación son inerciales. Por consiguiente, el propósito de este artículo es dar cuenta del tipo de prácticas evaluativas que las educadoras² participantes realizan con sus alumnos, se busca identificar si dichas prácticas concuerdan con el enfoque formativo inclusivo de evaluación que la Secretaría de Educación pública (SEP) ha propuesto para la Educación Básica en el país.

A partir del año 2011, en la política educativa en México se considera a la evaluación como “un proceso para aprender, que permita al docente tener un referente para la mejora de su práctica, que dé oportunidad a que los alumnos desarrollen sus capacidades, sobre todo aquellas en las que muestran más dificultades para alcanzar los aprendizajes esperados” (SEP, 2011, p. 108). Con el acuerdo 696 (SEP, 2013), se instituye la evaluación como una valoración del rendimiento de los alumnos que permite que logren los aprendizajes esperados. Se promueve la evaluación como un proceso de mejora y de toma de decisiones que redunden en una educación de calidad.

Los planteamientos anteriores permiten apreciar la pertinencia de estudiar las prácticas evaluativas en educación preescolar e identificar si se realizan con enfoque formativo inclusivo. Lipman (citado en Camilloni, Celman, Litwin y Palou, 1998), considera que las prácticas evaluativas tienen como criterio la representatividad (implicación del tema a tratar), la significación (importancia del tema), y la diferenciación cognitiva (proceso reflexivo); tomar en cuenta estos criterios implica una evaluación globalizada e integral de la tarea realizada. Desde este planteamiento se deduce que la educadora, desde el momento en que realiza el diseño de su intervención, debe prever cómo realizará la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos y alumnas, de allí que la realización de prácticas evaluativas con un enfoque formativo inclusivo requiera que las educadoras identifiquen los aspectos del currículo que ya dominan los alumnos y cuáles se tienen que desarrollar, así como el tipo de estrategias que pueden favorecer que los alumnos logren aprendizajes que le sean útiles para desenvolverse en su contexto.

¹ En México se denomina educación preescolar a la que se ofrece a los niños de 3 a 5 años y actualmente forma parte de la educación básica, junto con la primaria, la secundaria y la preparatoria. Los niños que asisten a preescolar son considerados alumnos en tanto están escolarizados y reciben un reporte de evaluación.

² En México, a las docentes del nivel de preescolar habitualmente se les llama educadoras. A partir de este momento se utilizará esta terminología.

1. Justificación

1.1. La evaluación desde la mirada internacional y de los expertos.

Como consecuencia de la competitividad que demanda la globalización, en la actualidad se considera a la educación como el eje central para abatir las desigualdades sociales; actualmente se requiere formar personas competentes, capaces de aprender a aprender, lo que implica que sigan generando aprendizajes después de terminar su formación profesional. Lo anterior ha dado lugar a transformaciones en los lineamientos que rigen el funcionamiento de los diferentes sistemas educativos de varios países de América, tal es el caso de El Salvador, Perú y México, entre otros; por ello, han surgido diferentes reformas con el objeto de incrementar la calidad de los servicios educativos para alcanzar ese objetivo de formar ciudadanos competentes. La evaluación de los sistemas educativos, como señalan Rivas, Sobrino y Peralta (2005), va a permitir que se garantice la calidad de la enseñanza vinculada a la intensificación de los procesos de valoración de los alumnos, de los profesores, de los centros y del sistema en su conjunto.

De acuerdo con la experiencia de los autores, en muchos casos la evaluación es vista por los profesores como un trámite o una imposición. Desde esta mirada se corre el riesgo de evaluar únicamente por cumplir, sin darle su sentido pleno, lo cual además puede propiciar que la evaluación se centre en el alumno, sin tener en cuenta otros factores que pueden incidir en sus aprendizajes, por ejemplo el papel que juegan los demás agentes educativos (profesores, padres de familia e instituciones). Por ello, se considera conveniente promover la evaluación como herramienta de indagación, análisis y reflexión que lleve a que las maestras realicen una planificación y a la identificación de las estrategias que favorecen o impiden que los alumnos desarrollen los aprendizajes esperados.

Santos (1995) señala que se pueden encontrar profesores que no tienen una idea clara de la relevancia educativa de la evaluación, mientras otros no conocen cómo construir o diseñar una evaluación que considere los lineamientos exigidos por el sistema educativo. Cuando el profesor no tiene una idea clara de la función de la evaluación, corre el riesgo de limitarse a evaluar únicamente para asignar un juicio de valor a los resultados, y no tomarlos en cuenta como elementos que guíen la mejora de su intervención docente.

La educación inclusiva requiere de métodos de evaluación inclusivos, los cuales implican que la evaluación no debe centrarse solamente en los objetivos cognitivos de una educación de calidad, sino que debe tomar en cuenta todas sus dimensiones, que son: respeto de los derechos, equidad, eficacia, eficiencia, relevancia y pertinencia (Naciones Unidas, 2013).

En relación con la implementación de una evaluación inclusiva, Agut (2010) comenta que ésta debe centrarse en el proceso, con el objeto de tomar decisiones con respecto a la operacionalización de la enseñanza y del aprendizaje del alumno. El autor manifiesta que

la evaluación inclusiva debe contar con las siguientes características: ser un proceso abierto y flexible, que fomente la participación activa de todos los alumnos, que promueva la toma de conciencia del proceso de enseñanza-aprendizaje, que contemple niveles de participación, uso de diversos materiales, uso de diversos lenguajes, flexibilidad de tiempo para el desarrollo de la tarea y fijar indicadores de evolución del aprendizaje para los alumnos. (p. 44)

Murillo y Duk (2012) refieren que desde el contexto de la evaluación inclusiva no es apropiado concebir una evaluación para clasificar o comparar, sino que su finalidad debe ser identificar las ayudas que se requieren para facilitar el proceso educativo. Es decir, que la evaluación se debe centrar en el proceso y considerar no sólo las capacidades del alumno, sino también los factores contextuales.

Conviene subrayar que la European Agency (s/f) definió siete niveles de indicadores de evaluación inclusiva, los indicadores se centran en la descripción del papel que juega cada uno de los actores implicados: alumnado, padres de familia, profesorado, centros educativos, equipos de evaluación multidisciplinarios, políticas y legislación. Es decir que se plantea una visión sistémica de la evaluación que contempla la intervención de todos y cada uno de los agentes educativos.

Para promover un enfoque formativo inclusivo se deben analizar las prácticas evaluativas, las cuales son el punto nodal del proceso de evaluación, en ellas se pueden percibir las finalidades que tienen éstas para el docente: el qué, cómo, cuándo y dónde constituyen puntos de partida para la promoción de las prácticas con enfoque formativo e inclusivo. Como señalan Santiuste y Arranz (2008), la evaluación inclusiva se debe promover desde las políticas educativas, es crucial considerar las necesidades de todos los alumnos, además de tomar en cuenta sus finalidades. Así, las políticas educativas deben garantizar que la evaluación sea accesible para todos los estudiantes, todos los procedimientos deben estar ligados al currículo y por tanto deben promover el aprendizaje. La evaluación inclusiva debe entonces ser considerada como un instrumento eficaz para el desarrollo de las potencialidades y habilidades, evitar que se distorsione el propósito formativo con el uso de instrumentos cuantitativos, comunicar a los agentes educativos los procedimientos, evaluar e identificar buenas prácticas y evitar procedimientos de evaluación burocráticos.

La evaluación inclusiva busca promover que la valoración de los alumnos sea flexible y erradique etiquetas y que se trabaje en función de los aprendizajes de cada alumno. Al respecto, Coll y Orunbia (2002) señalan que este tipo de evaluación está al servicio de todos los alumnos, y que desde este enfoque se evalúa durante toda la jornada escolar. Estos mismos autores mencionan que se debe tomar en cuenta que la planeación y evaluación son procesos paralelos, remarcan que la evaluación debe encaminarse a establecer qué sabe y cómo lo sabe el alumno. Otra cuestión esencial en el enfoque inclusivo de evaluación es la devolución de los resultados de la misma, que debe hacerse de tal modo que promueva que tanto los alumnos como los docentes reflexionen y realicen un balance de los logros y dificultades.

1.1.1. Perspectiva de la evaluación en la educación básica en México

Con el fin de atender los requerimientos de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), México ha solicitado la realización de diversas evaluaciones externas con el fin de verificar el funcionamiento del Sistema Educativo Nacional (SEN), y éstas han sido realizadas por la misma OCDE e internas por parte del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE).

Es importante señalar que a partir de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) 2011, que tuvo por objeto la articulación de los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria, se modificaron los programas para que fueran coherentes con el enfoque de competencias (SEP, 2004). Sin embargo, esta implementación del currículo por

competencias no se realizó de manera simultánea, pues primero se inició en preescolar en el 2004, en secundaria en 2009 y en primaria en 2011.

Los cambios promovidos por la RIEB obligaron que se buscaran enfoques de evaluación acordes con el trabajo por competencias; en el Acuerdo 696 se estipularon las normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica (SEP, 2013). Este Acuerdo se fundamenta en la Ley General de Educación, específicamente en el Artículo 50. En el caso particular de la educación preescolar, en un documento llamado Guía para la Educadora 2011 (SEP, 2011), se especifica que la educadora es la responsable de llevar a la práctica el enfoque formativo e inclusivo de la evaluación de los aprendizajes. Sin embargo, en éste y otros documentos elaborados por la SEP no se describe cómo llevar a la práctica dicho enfoque.

1.1.2. La Evaluación en educación preescolar en México

La educación preescolar se ha evaluado mediante la Escala de Medición y Niveles de Logro (EXCALE), la cual se aplica a los niños de 3° de preescolar con el objeto de verificar los conocimientos que tienen en las áreas de pensamiento matemático y de lenguaje y comunicación. La aplicación de la EXCALE de 2011 (INEE, 2014) permitió concluir que en el campo formativo de lenguaje y comunicación al menos el 94% de las niñas y los niños alcanzó el nivel de logro básico. Este resultado es favorable, pues indica que al término del preescolar nueve de cada 10 alumnos mostraron un dominio básico o superior en relación con las competencias relacionadas con la lengua oral y escrita. De igual manera, en pensamiento matemático el 91% de los niños logró al menos el nivel básico. Los resultados anteriores muestran que las educadoras han realizado esfuerzos para que sus alumnos alcancen mejores niveles de logro en los campos evaluados, pero esta situación sigue ocasionando que le resten importancia a otros campos que quizá valga la pena fortalecer en el Jardín de Niños, por ejemplo el relacionado con el desarrollo personal social.

Las educadoras deberían ser las mediadoras de los aprendizajes de sus alumnos, percibiéndose como profesionales reflexivas con respecto a su práctica, promotoras de que el alumno sea partícipe de su formación (que autorregule su aprendizaje), promotoras asimismo de que los padres de familia se involucren en la formación de sus hijos y, finalmente, promotoras de procesos de educación inclusiva, todo lo anterior mediante el trabajo colaborativo y sistemático, basado en los resultados de la evaluación. Vale la pena decir que en el nivel de preescolar en México se han dado casos de inclusión que han sido más favorables que en otros niveles de la educación básica (SEP, 2010). Aun así, resulta complejo para las educadoras entender el concepto de inclusión, el cual va más allá de atender al alumnado que tenga una discapacidad, implica que se busque que todos los alumnos aprendan, respetando sus ritmos y estilos de aprendizaje. Es por ello que resulta de vital importancia la realización de una investigación que dé cuenta del tipo de prácticas evaluativas que realizan las educadoras.

1.2. Fundamentación

En México, a pesar de que en el nivel de preescolar se inició en la década de los 60 con la escuela de párvulos, se declaró obligatorio, por decreto presidencial, hasta el año 2003; a partir de ese año se incluyó dentro de la educación básica. Su obligatoriedad fue

paulatina, debido a las dificultades para alcanzar la cobertura del nivel³. A pesar de esto, de acuerdo con la experiencia de los investigadores, los padres de familia siguen dando más valor a que sus hijos cursen sólo los dos últimos grados de los tres que conforman el nivel⁴, lo que impide que haya continuidad en la adquisición de los aprendizajes de las alumnas y alumnos; este hecho representa un reto para las educadoras porque, dadas las exigencias de los programas de estudio, tienen que nivelar los aprendizajes de los niños que ingresan tardíamente con los del resto de sus compañeros.

Se debe mencionar que el horario de servicio del preescolar en México es de 9 a 12⁵ horas, es decir que se atiende a los niños tres horas. En este nivel se ha buscado ofertar materias de música y educación física y, a partir de su obligatoriedad, una lengua adicional (en este caso de inglés) únicamente para los alumnos de tercer grado. Las autoridades han implementado estos servicios en los Jardines de Niños, aunque aún no se ha logrado dar cobertura a todas las escuelas (en especial el de inglés), debido a la falta de plazas y docentes; así, se ha optado por capacitar a las educadoras para que ellas impartan esta materia⁶.

En concordancia con la declaración de obligatoriedad del nivel surgió el Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP) (SEP, 2004), en el cual se comenzó a enfatizar la función formativa de la evaluación. En este documento se daba importancia a la realización del diagnóstico como punto de partida para detectar los aprendizajes previos, las dificultades y lo que podrían llegar a hacer los alumnos, y a partir de ello diseñar las estrategias de intervención para el logro de las competencias. La evaluación, en el programa mencionado, se definió como un proceso de valoración en el que se emite un juicio basado en la información que la educadora recoge a lo largo del ciclo escolar, tomando como referencia las observaciones del trabajo diario⁷. La implementación del PEP 2004 requería que las educadoras fueran profesionales capaces de tomar decisiones complejas de manera reflexiva, para desarrollar su práctica sobre la base de conocimientos sólidos acerca del qué y cómo enseñar.

Por consiguiente, a partir de la obligatoriedad del nivel de preescolar las educadoras han tenido que presentar resultados de los aprendizajes de los alumnos, lo que ha propiciado que las prácticas educativas, y en especial las evaluativas, tengan ajustes drásticos. Mientras que en los programas anteriores interesaba en especial el desarrollo afectivo del niño, en últimas fechas interesa el desarrollo cognitivo. Al respecto, Rivera y Guerra (2005) manifiestan que desde la obligatoriedad del preescolar, en la política educativa existe interés por impulsar un nuevo esquema, a tono con las tendencias institucionales de la reforma educativa. Uno de los principales retos que se ha impuesto el nivel es que

³ La matrícula, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública para el ciclo escolar 2013-2014, fue de 107,954, de los cuales fueron 54,480 hombres y 53,474 mujeres.

⁴ De acuerdo con la estadística reportada por la Secretaría de Educación Pública para el ciclo 2014-2015 el porcentaje de niños inscritos de 3 años fue del 42.2%, de 4 años de 89%, de 5 años del 84.3%.

⁵ Recientemente, el secretario de Educación anunció que a partir del ciclo escolar 2016-2017 el horario aumentará a cuatro horas.

⁶ Esta información fue proporcionada por la asesora técnica en un curso de capacitación para personal directivo de jardines de niños particulares.

⁷ La educadora registraba en el Diario de la educadora las observaciones de lo que acontecía en la jornada de trabajo con los niños, con lo cual se buscaba que reflexionara sobre la eficacia de las estrategias empleadas y realizara ajustes a su intervención docente.

las educadoras tengan una mayor autonomía para la toma de decisiones, la cual redunde en una intervención docente creativa y reflexiva.

Con objeto de conocer la opinión de las educadoras respecto a la implementación del PEP 2004, la SEP realizó jornadas de trabajo en las que ellas manifestaron la necesidad de fomentar el análisis y la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas. Además, mencionaron que hay factores externos que influyen en las situaciones problemáticas de los niños que la escuela se ve limitada a resolver. Algunos de los principales problemas que refirieron fueron: inconsistencia entre lo que se planea, se realiza y se evalúa, falta de sistematización del trabajo y del uso del tiempo en la intervención docente y no retomar los saberes previos de los niños; en lo que respecta a la evaluación, plantearon que los materiales son poco pertinentes, adecuados y relevantes, además que aplican la evaluación de acuerdo con sus propias interpretaciones con respecto a lo que debería ser dicho proceso, por ello puede suceder que los resultados que se obtengan no sean reales (SEP, 2004). A pesar de que los resultados de dichas jornadas tenían que ser un referente para la implementación de un nuevo programa (SEP, 2011), aparentemente persistieron las dificultades experimentadas con el programa anterior, sobre todo la ausencia de reflexión sobre la práctica docente y sobre la evaluación de los alumnos.

En el Programa de estudios 2011 se estipuló que el enfoque formativo inclusivo en el proceso de evaluación no sólo se centra en el alumno, sino también en el docente, en los padres de familia y en el centro de trabajo. Se trata de promover una cultura de evaluación. Además, se hace referencia a que se realice la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación con el fin de promover la autorregulación del alumno en su proceso de aprendizaje, con lo que se promueve el desarrollo de la metacognición⁸.

Asimismo, atendiendo a las mejores prácticas en materia de evaluación de aprendizajes, la SEP determinó implementar un modelo de evaluación que considera lo cualitativo y lo cuantitativo, donde se describen los logros y dificultades de los alumnos; esta evaluación se apoya fuertemente en la observación y en el registro de información por parte de la educadora durante el desarrollo de las actividades (SEP, 2013, p. 5); lo anterior implica que:

- La educadora planifique actividades para que los alumnos estudien y aprendan;
- los alumnos se den cuenta de lo que han aprendido y de lo que están por aprender;
- las educadoras tomen en cuenta los procesos de aprendizaje, no sólo los resultados;
- las educadoras consideren las necesidades específicas de los alumnos y de los contextos en los que se desarrollan;
- las educadoras obtengan la información sobre el desempeño de los alumnos de distintas fuentes no sólo de las pruebas;

⁸ La actividad metacognitiva supone la capacidad de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas y evaluar su funcionalidad y a partir de esto replantearlas.

- en la institución se fortalezca la colaboración entre educadoras, alumnos y padres de familia o tutores;
- en la institución, los profesores y autoridades educativas actúen oportunamente para evitar el rezago o la deserción escolar.

Por lo tanto, se enfatiza que la evaluación debe ser un proceso sistemático, organizado, que la educadora debe considerar a la hora de diseñar la planeación, con el propósito de definir los aprendizajes que pretende que el alumno alcance al término de un periodo escolar. Es un proceso que implica la toma de decisiones, lo que pone en juego la capacidad de análisis y reflexión de quien lo realiza, con el fin de emitir juicios y replantear acciones para que todos los alumnos tengan oportunidades de alcanzar los aprendizajes esperados.

En este tenor, Antúnez y Aranguren (2004) mencionan que la reflexión es importante para que el docente realice ajustes a su intervención. Desde esta postura, señalan que la evaluación se concibe como la verificación de la información asimilada y como un medio de acreditar conocimientos construidos por el alumno. Sin embargo, la reflexión sobre los resultados es una tarea que la mayoría de las educadoras aún mantienen pendiente, debido a múltiples factores, en especial por la saturación de tareas administrativas.

2. Método

Objetivo general: caracterizar las prácticas evaluativas con enfoque formativo inclusivo de educadoras de educación preescolar

Objetivos específicos:

- Conocer cómo han interpretado las educadoras el enfoque formativo, establecido en el programa de estudios 2011. Guía para la educadora.
- Identificar qué tipo de prácticas realizan las educadoras de acuerdo con las interpretaciones que han construido del programa de estudios 2011.

Diseño

El presente estudio es de tipo cualitativo, sigue los lineamientos de la investigación-acción participativa. Esta modalidad de investigación promueve el trabajo colaborativo entre un experto y los participantes del estudio. La investigación-acción, desde el punto de vista de Car y Kemiss (1988, en Latorre, 2003, p. 31) tiene como objetivo “la comprensión, la transformación y la toma de conciencia, en la cual el rol del investigador es socrático, pues propicia la participación y la autorreflexión”.

Contexto

El estudio se realizó en un Jardín de Niños público ubicado en una zona conurbada de la ciudad de San Luis Potosí. El Jardín es de organización completa, cuenta con tres grupos de cada grado (atendidos por sus respectivas educadoras). En promedio, en cada grupo

hay entre veinte y veinticinco alumnos. En el plantel se imparten las clases de música, inglés y educación física. Se cuenta con el servicio itinerante del personal de USAER⁹.

Participantes

Participaron tres educadoras, dos de segundo de preescolar y una de tercero. El trabajo de campo se realizó en el ciclo escolar 2014-2015. Para la selección de las participantes sólo se consideró su disposición para participar voluntariamente en el estudio. Las tres educadoras participantes cuentan con una antigüedad de 28, 30 y 31 años de servicio, respectivamente.

Instrumentos

Para realizar la indagación de las prácticas evaluativas de las educadoras, se realizaron observaciones de aula (Postic y De Ketelle, 1992), además se aplicó una entrevista semiestructurada (Taylor y Bodgan, 1994). Finalmente, se revisaron los planes de trabajo, los instrumentos de evaluación y los portafolios de algunos niños. Para la presentación y tratamiento de los datos se asignaron nombres ficticios para resguardar la identidad de las educadoras participantes.

Técnicas de análisis de datos

Para el análisis se codificaron y categorizaron los datos de acuerdo con Latorre (2003), que implica asignar códigos, que son las etiquetas que vinculan los fragmentos de texto o unidades de análisis a las categorías. Codificar significa fragmentar en unidades de significado o de análisis, al que se le otorga significado propio. Se establecieron las siguientes categorías de análisis: evaluación formativa, evaluación inclusiva y prácticas evaluativas. Se consideró más conveniente la realización del análisis de los datos como se ha descrito, dada la naturaleza del objeto de estudio, ya que dicho procedimiento posibilita su análisis e interpretación.

3. Resultados

Los resultados se han organizado de acuerdo con las preguntas de la investigación, tratando de evidenciar con los datos empíricos los hallazgos en relación con las prácticas evaluativas de las educadoras.

3.1. ¿Cómo han interpretado las educadoras el enfoque formativo, establecido en el Programa de Estudios 2011. Guía para la Educadora?

Las educadoras manifiestan estar interesadas en seguir los lineamientos proporcionados en el documento mencionado, buscan capacitarse para estar actualizadas, procuran mejorar su labor ya sea mediante el trabajo colegiado con sus compañeras, con su directora o con profesionales externos (como el Apoyo Técnico Pedagógico o con las USAER). La educadora Mayela comenta: “hemos estado revisando textos diferentes de lo

⁹ Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular. Se trata de equipos de educación especial que apoyan a la integración de alumnos con necesidades educativas especiales a las escuelas regulares, conformados por cinco especialistas: director, psicólogo, maestro de comunicación, trabajador social y maestro (s) de apoyo (pueden ser más de uno). Trabajan de manera itinerante en cinco escuelas, con excepción de los maestros de apoyo, que trabajan en una.

que es la evaluación, de cómo hacer el diagnóstico, qué evaluar, qué referencias tomar, qué es lo que nos falta” (EMM, 2014).

Las entrevistadas coincidieron en que han tenido dificultades para la implementación de los dos últimos programas (2004 y 2011), porque les llevó tiempo comprender cómo realizar su intervención docente bajo el enfoque por competencias, especialmente entre las educadoras que tienen más años de servicio (más de 30 años) y que han tenido oportunidad de implementar varios programas. Como indica la educadora, América: “ha sido una situación muy difícil para mí, ya tantos años de trabajo y cambie y cambie, realmente ha sido difícil para mí” (EEA- Entrevista Educadora América, 2014, p. 10). En contraparte, las educadoras que sólo han trabajado con estos programas (2004 y 2011) tuvieron menos dificultades en su aplicación.

Las educadoras tienen claro el sustento teórico de la evaluación formativa, dado que mencionan que es una evaluación centrada en conocer tanto logros como dificultades de los alumnos, como lo manifestó la educadora Ximena¹⁰: “ahora vemos los logros y dificultades en los niños, la evaluación es un proceso que busca ver los avances de los niños” (EEX, 2014). Mayela, al respecto, menciona “la evaluación son los alcances que tiene el niño a partir de los aprendizajes que queremos lograr” (EEM- Entrevista Educadora Mayela., 2014).

Otra función que las educadoras perciben de la evaluación es que sirve para mejorar su intervención docente, pues se realiza una valoración de los aprendizajes que sirve como referente para la planeación de su intervención. Tal como lo expresa América: “a partir de ahí voy a planear en la siguiente oportunidad que tengo de obtener mejores logros” (EEA, 2014, p. 10). Sin embargo, en la práctica consideran que la evaluación se realiza en cortes de tiempo y no continuamente; en cada actividad de inicio que ponen en práctica pretenden verificar los aprendizajes previos de los alumnos, en las de desarrollo los niños ponen en juego sus habilidades y aptitudes y en las de cierre verifican qué nuevos aprendizajes adquirieron con la realización de las actividades. Esto se puede apreciar de manera más detallada en el tabla 1, en el que se plantean las evaluaciones realizadas por Mayela.

Las educadoras reconocen que para realizar una buena evaluación se requiere del apoyo de los padres de familia, tal y como se plantea en el programa 2011; al respecto, Ximena expresa: “para que se logre una buena evaluación se debe de contar con la participación de los padres de familia” (EEX, 2014). Este hecho evidencia que la evaluación involucra factores que van más allá del aula, por lo que la visión del proceso debería ser más global, no sólo como lo estipula el programa.

Otro hallazgo es que las educadoras reconocen que la evaluación en educación preescolar siempre ha sido cualitativa, como lo manifiesta América: “la evaluación siempre ha sido cualitativa, preescolar no cuantifica, se expresa por medio de palabras” (EEA, 2014, p. 10). Al ser la evaluación cualitativa, las educadoras describen los logros y dificultades de sus alumnos y los apoyos que requieren.

La evidencia empírica presentada refiere que las educadoras han intentado poner en práctica la evaluación formativa, ya que realizan una valoración de los aprendizajes de

¹⁰ América, Ximena y Májela son educadoras. A partir de este momento se omitirá su profesión con el fin de agilizar la lectura.

sus alumnos, aprecian las dificultades y reestructuran estrategias para promover que *todos* alcancen los aprendizajes esperados, es aquí en donde entra la vertiente inclusiva de la evaluación; además, Mayela y Ximena se centran en los niños que presentan mayores dificultades para acceder a los aprendizajes, asignándoles actividades que apoyen su seguridad y remarcando los logros que tienen. Sin embargo, falta continuar trabajando en la diversificación de instrumentos de evaluación acordes a las necesidades de los alumnos, esto atendiendo también al diseño universal de aprendizaje, el que estipula que se debe diversificar la enseñanza para brindar la oportunidad de que todos los alumnos desarrollen sus habilidades.

Tabla 1. Ejemplo de Actividades de inicio, desarrollo y cierre que realiza Mayela

ACT. DE INICIO	ACT. DE DESARROLLO	ACT. DE CIERRE
<p>Maestra: El día de hoy vamos a hacer otra actividad</p> <p>Niños: siiii... jugar con los títeres.</p> <p>Maestra: Ah bueno, además de jugar con los títeres... Hoy me encontré con un problema muy grande me encontré con estas láminas.</p> <p>Maestra: si hay animalitos. Entonces se trata de que ustedes me digan cuántas fichas o cuántas semillitas o bolitas necesitarían para, como por ejemplo, llegar a donde está la mosca ¿cuántos creen?</p>	<p>Maestra: a ver fíjense bien, ojitos para acá. Brazos cruzados, bien prensados, ojitos en el pizarrón. Fíjense bien cómo vamos a trabajar todos ahorita. Fíjense bien, a unos les va a tocar poner las fichas, van a contar cuántas fichas van a poner, otros van a tener la hoja de registro donde van a estar apuntando quiénes son los equipos que van a ganhar</p>	<p>La educadora por lo regular realiza preguntas a los niños en asamblea, como por ejemplo: ¿Qué les gustó? ¿Qué trabajaron durante el día?</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de (OC, 2014).

3.2. ¿Qué tipo de prácticas realizan las educadoras, de acuerdo con las interpretaciones que han construido del plan de estudios?

Para efectos de este trabajo se considera que las prácticas evaluativas se refieren a cómo instrumentalizan las educadoras el proceso de evaluación, incluye las concepciones que tienen respecto a lo que es evaluar, a los instrumentos que utilizan, al tipo de evidencias que presentan, la forma de reportar los resultados, el uso que le dan a dichos resultados, el papel que tienen tanto el alumno como la educadora y las modalidades de evaluación, entre otros.

Uno de los hallazgos de esta investigación es la inconsistencia en la sistematización del proceso de evaluación, que puede dar como resultado que no exista un diagnóstico¹¹ fidedigno, lo anterior se ha podido observar en la realización del trabajo del campo y en la revisión de documentos (por ejemplo la revisión de planes de clase), en los instrumentos de evaluación, y en las evidencias de aprendizajes. “El no llevar una sistematización es cuestión de tiempo, si nos dieran tiempo lo hiciéramos más a conciencia” (EMX- Entrevista Educadora Ximena, 2014, p. 10).

Durante la observación se pudo identificar que en el trabajo de las educadoras se muestran inconsistencias entre lo que se planea y la forma en que se evalúa. Se puede verificar en la planeación un inicio, desarrollo y cierre de las actividades; las educadoras consideran que planear y evaluar son dos procesos separados, en especial Ximena, quien evidencia una gran preocupación por el diseño de instrumentos para evaluar los aprendizajes de los niños. En este sentido, las educadoras comentan tener claro lo que es la evaluación, aunque aceptan su complejidad.

En cuanto al uso de los instrumentos de evaluación, América emplea el Diario de la educadora, en el cual hace una narración de las actividades que realizó durante la jornada, pero su análisis muestra falta de reflexión sobre su práctica.

¹¹ Para efectos de este estudio se entiende como diagnóstico al proceso que permite visualizar los aprendizajes previos de los alumnos, así como las áreas de oportunidad que se tienen que trabajar en ellos, además del tipo de estrategias que permiten fortalecer sus aprendizajes.

Por su parte, Ximena hace uso de una escala estimativa y de la rúbrica; divide cada uno de los expedientes de los niños por campos, y en cada campo maneja como evidencias un dibujo o trabajo que sustenta el desarrollo de los niños; además, desglosa los indicadores que se espera que los niños alcancen o están en proceso de alcanzar. Los campos formativos son: exploración y conocimiento del mundo, desarrollo físico y salud, lenguaje y comunicación y pensamiento matemático; en cada uno de los campos incluye las evidencias de los aprendizajes de los alumnos, por ejemplo trabajos que evidencien el nivel de conceptualización con respecto a la escritura. Al reverso de las evidencias describe el aprendizaje esperado, competencia, campo formativo, aspecto y la fecha. También realiza una descripción del desempeño del niño en la actividad (rúbrica). En el campo formativo de pensamiento matemático utiliza una escala estimativa, coloca el aspecto a evaluar, los niveles de logro (lo logra, lo logra con ayuda, no lo logra) y lista los aspectos a evaluar. En el apartado de desarrollo personal y social y expresión y apreciación artística también hace uso de una escala estimativa. Se pudo apreciar que hay más evidencias e instrumentos en los campos formativos de pensamiento matemático y de lenguaje y comunicación.

Por lo que refiere a Mayela, comentó durante la entrevista que, con respecto al uso de instrumentos de evaluación, no utiliza actualmente el diario de la educadora, lo utilizó por mucho tiempo porque desde su punto de vista es útil, pues si no se escribe no se recuerda; sin embargo, es tanto el trabajo administrativo que empezó a utilizar otros instrumentos, como la rúbrica o la lista de cotejo, aunque ésta le ha sido difícil de implementar por la complejidad que representa la definición de indicadores que le permitan contemplar en qué medida los alumnos adquirieron el aprendizaje esperado.

Ximena busca que los alumnos participen activamente durante las actividades, realiza constantemente cuestionamientos para incitarlos a que piensen acerca de las posibles respuestas, y cuando no responden correctamente realiza la corrección. Por ejemplo, en una de las observaciones la educadora preguntó a los alumnos cómo escribir algunas palabras, entre ellas la palabra “hombro”. La mayoría de los niños escribió “ombro”, la docente siguió cuestionando, pero los niños insistieron. Ella hizo la corrección y escribió correctamente la palabra a un costado de donde los niños la habían escrito, y les explicó que se escribía con “h” y que la letra no sonaba.

En cuanto a América, se observó que hace cuestionamientos del tipo ¿qué es? ¿A qué huele?, por ejemplo cuando está revisando el tema de los sentidos, pero en ocasiones no queda claro el propósito de la actividad, con esto corre el riesgo de no explorar adecuadamente los conocimientos de los alumnos. Por ejemplo, como se ilustra en la transcripción de la clase que aparece más adelante, la educadora pregunta a uno de sus alumnos a qué huele, y él contesta a áspero, pero la educadora no indaga sobre esta respuesta. Se observó que América promueve más el trabajo individual en comparación con el grupal o de pequeños grupos. La educadora utiliza constantemente dibujos que hacen referencia al tema que está revisando y pide a los niños que los iluminen o decoren con algún material, después ella pide a cada niño que le explique lo que hizo, para conservarlo como evidencia de aprendizaje (tabla 2).

Por su parte, las prácticas evaluativas de Mayela consisten en dar la consigna, verificar con un ejemplo que la consigna haya sido entendida por los niños, y en todo momento promover la participación de todos los alumnos, además de promover el trabajo en grupo y en pequeños grupos. Se observó que la educadora propicia la toma de decisiones en

consenso a la hora de trabajar en equipos. Otra característica de su práctica es que permanece atenta durante toda la actividad para observar el desempeño de todos sus alumnos.

Tabla 2. Ejemplo de dinámica de clase de las educadoras: América, Mayela y Ximena

AMERICA	MAYELA	XIMENA
M: toma un frasco de resistol y comienza a pasárselos a los niños para que lo huelan. M: ¿a qué huele? Niño: xxx M: ¿a qué? Niño: áspero. M: ¿áspero?, ¿áspero? M: huele a áspero [la docente se ríe]	M ...chicos atención fíjense bien en dónde voy a poner la ficha. Chicos, ¿cuántas fichas se necesitarán para llegar a la araña barrigona? N: siete M: ¿cuántos crees? N: siete, maestra, para llegar aquí N: ocho, ocho maestra M: ¿cuántas fichas necesitaron desde la casita hasta llegar a la araña. Cuántas fichas necesitaron para llegar hasta la araña? (...) M: seis. Fuera las fichas porque vamos a ver ahora quien ganó. Ya apunté cuántos dice cada quien. El equipo Uni sumi dice que siete, el equipo Río dos dice que ocho, el equipo Rayo Mac Queen dice que ocho y el equipo Max steel dice que seis. Vamos a contarlas a ver ayúdenme. N: uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho. M: ¿quién gano? ¿Quién dijo que ocho? N: yo	M: ¿y quién puede hacerme el cinco? Algunos niños. ¡yo!, ¡yo! M: ¡aquí Fer lo va a hacer! M: aquí, cinco ¡Grande! M: ¡a ver! ¿Quién más me puede pasar a escribir el número cinco? M: le da el gris a David para que escriba en el pizarrón. M: sí, Fer, pero tienes que hacerle un palito. ¡Fíjate bien! M: una rayita y su pancita....que no se les olvide M: ¡muy bien Fer!, ¡muy bien David!... Pero hay que hacerlo más grandecito M: ¡a ver!, ¡Héctor!, ¡Héctor! M: me gusta, Héctor, porque ya empezamos a trabajar diferente. M: ¿cuál está mejor? Algunos niños: ¡el de Héctor! M: hay que procurar hacerlo como Héctor.

Fuente: Elaboración propia.

En otro asunto, en la presente investigación se encontró que hay algunos factores que inciden en las prácticas evaluativas, como la gestión pedagógica e institucional, la autonomía profesional, las percepciones de las educadoras, y los factores contextuales.

En cuanto a la gestión pedagógica, las educadoras encuentran barreras en la manera de gestionar o dirigir su labor docente, dados los requerimientos que les imponen las autoridades educativas. Lo anterior puede dar lugar a que las educadoras se vean limitadas para ejercer su autonomía profesional a nivel áulico. Al respecto, Ximena señala: “Uno de los retos que hemos enfrentado es el uso de instrumentos que vienen en el programa... el reto es que la asesora técnica diga esto le falta a tu portafolio... este es uno de los principales problemas que nos enfrentamos... trato de ponerle todo lo que nos piden” (EEX, 2014).

En consecuencia, que las educadoras se vean limitadas para gestionar los aprendizajes al interior del aula propicia que vean como un trámite la elaboración de la planeación y, en algunos casos, diseñen una planeación para satisfacer los requerimientos institucionales o de las autoridades educativas, y otra planeación en la que plasman los aspectos que se deben trabajar con los niños de acuerdo a lo que observan en la jornada de trabajo.

Se debe consignar que las educadoras acatan indicaciones de las autoridades educativas sin cuestionarlas, pareciera que sólo se limitan a seguir órdenes, cuando en realidad ellas son las que conocen a sus alumnos y saben cómo aprenden, qué necesidades de aprendizaje tienen y los apoyos que requieren; en suma, son las expertas. Esta situación puede ocasionar que la autonomía profesional de las educadoras se vea disminuida, pues cabe señalar que el aula es el único espacio en el que ellas tienen la posibilidad de tomar decisiones respecto a su intervención, basándose en su experiencia docente y su profesionalización.

En cuanto a los factores contextuales que interfieren con las prácticas evaluativas, las educadoras refieren que los padres de familia cuentan con bajos recursos económicos, constituyen familias desintegradas y que en los alrededores de la comunidad hay pandillerismo y violencia; estos factores se reflejan en el aula, sobre todo en la falta de apoyo de los padres de familia con respecto al desarrollo de los aprendizajes de sus alumnos.

4. Discusión y conclusiones

En algunas investigaciones (Gómez y Seda 2008; Martínez y Rochera, 2010), se afirma la necesidad de realizar estudios que evidencien la falta de capacitación e información docente oportuna, así como la dotación de recursos y materiales para la puesta en marcha de las reformas que se plantean a nivel gubernamental, no sólo en el nivel de preescolar, sino en el resto de los niveles de la educación básica (primaria y secundaria).

Es de vital importancia que en el transcurso de las investigaciones se dé voz a las docentes, sobre todo en un momento histórico en el que su figura ante la sociedad se ha visto devaluada, señalada, asociada con personas carentes de interés e iniciativa, que pareciera que no tienen gusto por su profesión; por ello es necesario mostrar facetas más positivas, pues sin duda hay educadoras comprometidas con su labor, que son profesionales que se capacitan, que intentan comprender lo que se requiere de ellas y realizan su práctica educativa con los escasos recursos con los que cuentan, enfocadas en lograr que todos sus alumnos desarrollen aprendizajes significativos.

En cuanto a las prácticas evaluativas, queda claro que las educadoras participantes del estudio utilizan algunos instrumentos de evaluación, en particular la rúbrica. En cuanto al diario de la educadora, consideran que es muy útil para el análisis de su práctica, sin embargo requiere una considerable inversión de tiempo. Lo anterior da pauta para considerar que si se promueve en las educadoras la reflexión como una estrategia que contribuya al análisis de sus prácticas, podrán tomar decisiones de manera fundamentada, donde valoren lo que funcionó y lo que tienen que modificar y que esta toma de decisiones redunde en los aprendizajes de sus alumnos, con el fin que todos tengan oportunidades para aprender. Es necesario entonces promover una evaluación formativa e inclusiva, que se centre en el proceso de cada alumno en individual y reconozca sus estilos y ritmos de aprendizaje.

Así pues, para promover una evaluación inclusiva se requiere sistematización de lo que el docente planea y evalúa; es decir, se deben evaluar los aprendizajes que se contemplaron en la planeación, por tanto la evaluación debe evidenciar los logros, dificultades y acontecimientos importantes, tanto relacionados con el desempeño del docente como de los alumnos. Como refiere Santos (1995), la evaluación no es un proceso centrado en el

alumno, sino que debe propiciar la mejora de la intervención docente y del colectivo escolar.

Otro aspecto que puede contribuir a realizar mejoras en las prácticas evaluativas es el trabajo colaborativo, el cual podría contribuir a que las educadoras superen la visión de que la evaluación es un proceso complicado, tedioso, y un mero trámite. Hace falta continuar trabajando con las educadoras desde un enfoque comprensivo, donde se reconozcan los referentes epistemológicos desde los cuales realizan sus prácticas evaluativas

Durante el trabajo de campo se constató de voz de una de las educadoras la preocupación por dar cumplimiento a las demandas que ha tenido con respecto a la evaluación. La profesora expresa que está abrumada porque no ha logrado evidenciar en la evaluación los productos relacionados con los contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales, esto no le queda claro y está buscando información al respecto. La misma educadora describió su inquietud porque los niños de tercero de preescolar a su cargo no logran realizar el trazo del número dos. Otra educadora refiere que tiene dificultades para evidenciar el grado en el que los niños se encuentran en relación con la comprensión lectora; a pesar de que ha indagado, no ha encontrado un instrumento que le permita dar cuenta de este aspecto. En definitiva, lo anterior hace pensar que las educadoras han tenido que lidiar con las interpretaciones que las autoridades han realizado acerca de cómo realizar el proceso de evaluación, no obstante estas interpretaciones se centran en la entrega de resultados, más que en el proceso .

Desde la obligatoriedad del Preescolar, el nivel sufre presiones por el logro por parte de los alumnos de la lectura y la escritura y de nociones básicas del pensamiento matemático, por ello en este contexto se percibe preocupación por aspectos que parecieran formar parte de otro nivel de educación básica. Esta situación evita que se dé un enfoque formativo inclusivo, al excluir a los niños que presentan dificultades para adquirir las competencias mencionadas.

Por lo anterior, es evidente que las educadoras requieren de acompañamiento y, simultáneamente, de autonomía para realizar sus prácticas; asimismo, requieren de espacios para realizar el trabajo colaborativo. Hace falta, por tanto, continuar con estudios que promuevan el acompañamiento de la labor docente como apoyo para la mejora de sus prácticas evaluativas, en las cuales se considere el enfoque formativo inclusivo.

En la actualidad, los docentes de educación básica tienen que someterse a una evaluación¹² periódica (cada cuatro años, de acuerdo con el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación) para garantizar su permanencia dentro del sistema educativo, lo cual es contradictorio con lo que solicita que realicen con sus alumnos, ya que dicha valoración es sumativa, no se le da seguimiento, no se centra en las áreas de oportunidad sino sólo en los resultados; estos últimos, como se sabe, pueden ser poco válidos, pues solo toman en cuenta aspectos aislados de la labor docente, lo que deja

¹² Al respecto de la evaluación docente, autores como Díaz (2016) expuso que hay serias fallas en la instrumentalización de dicha evaluación que la hace injusta y carente de ética, pues con ésta se define si el docente es apto o no para la docencia. Además, hubo serios problemas de diseño del instrumento utilizado.

entrevista que las autoridades educativas plantean esta evaluación más con fines de control que de elevar la calidad de la educación.

En el sistema educativo mexicano se propuso en el Plan de Educación Básica la implementación de un enfoque formativo, y en el Plan de Educación Preescolar, además de ser formativo debía ser inclusivo; en el presente trabajo se encontró que las educadoras desconocen la terminología relacionada con el enfoque de evaluación, refieren el procedimiento que describe el programa sobre, sin embargo aún tienen incertidumbre respecto a los requerimientos relacionados con el diseño de instrumentos y de una evaluación diagnóstica. Se encontró también que las educadoras perciben que las autoridades educativas aminoran y descalifican sus esfuerzos por tratar de cumplir con los requerimientos, lo cual ocasiona que realicen prácticas de simulación para tratar de cumplir las demandas, hallazgo que se ha constatado en investigaciones con otros docentes, como la de García y Romero (2016).

En conclusión, se espera que los resultados de esta investigación inviten a la reflexión a las autoridades educativas y a la de las propias educadoras para que ambas partes actúen en consonancia y cambien el esquema de entrega de resultados o rendición de cuentas por el análisis de los resultados de evaluación o metaevaluación, que promuevan una toma de decisiones consensuada que permita que todos los alumnos avancen, estableciendo prioridades para el trabajo docente con cada uno de ellos; lo anterior permitiría que se cambiara la visión de que el grupo tienen que ir al mismo ritmo de aprendizaje, pues cada niño es diferente y por lo tanto tiene diferentes intereses, habilidades y capacidades.

Es importante señalar que dado el método utilizado, no se pueden generalizar los resultados de esta investigación, por lo que se considera necesario realizar más estudios que aborden temas relacionados con las vivencias de los alumnos de la evaluación en educación preescolar, de lo que piensan los padres al respecto y donde se involucre a las autoridades educativas, dado que el presente estudio sólo se centró en las educadoras. También sería pertinente realizar un estudio macro para ver las constantes de las percepciones de las docentes de educación preescolar con respecto a las prácticas evaluativas y para conocer su punto de vista sobre las estrategias que les permitirían fortalecer sus prácticas evaluativas.

Referencias

- Agut, N. (2010). La evaluación en un modelo de escuela Inclusiva. *Innovación educativa. Escuela inclusiva. Aula de Evaluación Educativa*, 191, 42-44.
- Antúñez, P. A. y Aranguren, R. C. (2004). Problemática teórico-filosófica de la evaluación en la educación básica durante las dos últimas décadas del siglo XX. *Educere*, 8(25), 149-153
- Camilloni R. W. A., Celman, S., Litwin, E. y Palou, M, C. M. (1998). *Sistemas de calificación y regímenes de promoción 1. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Coll, C. y Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 318, 50-54. Recuperado de <http://www.Psyed.edu.es.grintie>
- Díaz, B. (2016). *Tecnología en secundarias generales. Blog de intercambio de experiencias en el empleo de TIC en ciencias, matemáticas, español, y la asignatura de tecnología en educación secundaria*.

Evaluación docente: ¿y la autocrítica del INNE? Recuperado de <https://ticsecundariaswordpress.com/>

- European Agency. (2006). Proyecto IRIS. Evaluación Inclusiva. Improvementt Through research in the inclusive school. Educación and culture lifelong learning programme comennius. Recuperado de <https://educrea.cl/>
- García, I. y Romero, S. (2016). *Avances de la integración educativa/educación inclusiva y la formación docente para la inclusión en México*. México: CEMEJUS-UASLP.
- Gómez, R. P. y Seda, S. I. (2008). Creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos precolares: un estudio de caso. *Perfiles Educativos*, 30(119), 33-54.
- Instituto Nacional de Evaluación de la Educación. (2014). *El aprendizaje en preescolar en México. Informe de resultados EXCALE aplicación 2011. Lenguaje y comunicación y pensamiento matemático*. México: INEE.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Martínez, L. S. E. y Rochera, V. M. (2010). Las prácticas de evaluación de competencias en la educación preescolar mexicana a partir de la reforma curricular. Análisis desde un modelo socioconstructivista y situado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47), 1025-1050.
- Murillo, F. J. y Duck, C. (2012). Una evaluación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 11-13.
- Naciones Unidas (2013). *Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación*. Recuperado de <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/BDL/>
- Postic, M. y De Ketelle, J. M. (1992). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Rivas, B. S., Sobrino, M. A. y Peralta, L. F. (2005). La evaluación como garantía de calidad en educación preescolar. *Revista Española de Pedagogía*, 232, 511-528.
- Rivera, F. L y Guerra, M. M. (2005). Retos de la educación preescolar obligatoria en México: la transformación del modelo de supervisión escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 503-511.
- Santiuste, B. V. y Arranz, M. L. (2008). Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación. *Revista de Educación*, 350, 463-476.
- Santos, G. M. A. (1995). *La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Granada: Aljibe.
- SEP. (2004). *Programa de educación preescolar*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2010). Experiencias exitosas de integración educativa. Tercera y Cuarta Convocatorias 2007-2008. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2011). Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2013) *Normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica. Acuerdo 696. 6 de diciembre de 2013*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Barcelona: Paidós.

Breve CV de los autores

Claudia Isabel Martínez Zapata

Doctorante de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de San Luis Potosí, Maestra en Psicología por la UASLP, Lic. en Pedagogía por la Universidad Mesoamericana, Lic. en Educación Preescolar por examen CENEVAL. Email: claudiamtz84@yahoo.com.mx

Ismael García Cedillo

Profesor-Investigador de tiempo completo de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. ORCID ID: 0000-0002-4820-5633. Email: ismaelgace@yahoo.com.mx



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Asesoramiento Colaborativo en Escuelas Municipales: Posicionamientos y Desafíos del Rol de Amigo Crítico en un Proyecto de Desarrollo Escolar Inclusivo

Collaborative Counseling in Municipal Schools: Positions and Challenges of the Role of Critical Friend in an Inclusive School Development Project

Jorge E. Soto *
Ignacio Figueroa
Cristopher Yáñez-Urbina
Universidad Diego Portales

Este trabajo recoge una experiencia de asesoramiento realizada a un conjunto de escuelas de la Región Metropolitana de Chile, para el diseño e implementación de un plan de desarrollo inclusivo, a partir de la propuesta de la Guía para la Inclusión Educativa. Dicho plan buscó identificar y abordar barreras a la inclusión, detectadas por el colectivo y con el apoyo de un asesor externo denominado amigo crítico. El artículo puntualiza en la comprensión de este rol, como pieza importante de una estrategia de asesoramiento colaborativo. Por medio de un estudio de casos y un análisis cualitativo, se caracterizan los diversos posicionamientos y estrategias desplegadas por estos asesores, a partir de la identificación de dos ejes centrales: el del control/autonomía y según los focos reflexivo/instrumental. Los resultados permiten problematizar respecto de las condiciones, implicancias y desafíos para el trabajo de asesoramiento colaborativo, desde un enfoque inclusivo, en el contexto de la educación municipal.

Descriptor: Asesoramiento, Asistencia escolar, Innovación educativa, Aproximación participativa.

This paper presents an experience of counseling in a group of schools from the Metropolitan Region of Chile for the design and implementation of an inclusive development plan, based on the proposal of the Index for Inclusion. This plan sought to identify and address barriers to inclusion, detected by the collective with the support of an external consultant called critical friend. The article points out in the understanding of this role, as an important piece of a collaborative counseling strategy. This study use a case study design with qualitative analysis, in order to identify the several positions and strategies deployed by these advisors, based on the identification of two central axes: control/autonomy and reflexive/instrumental focuses. The results problematize about the conditions, implications and challenges for collaborative counseling work, from an inclusive approach in the context of municipal education in Chile.

Keywords: Counseling, School attendance, Educational innovations, Participatory approach.

Introducción

La necesidad de abordar las inequidades y desigualdades de nuestro sistema educativo ha determinado respuestas desde la política educativa a partir del principio de inclusión, el que se expresa en la no selección, el fin al copago y el lucro en la educación pública, conjuntamente con políticas de reconocimiento y enfoques curriculares que pretenden generar mejores respuestas del sistema educativo a la diversidad del alumnado.

Esta visión, que busca la reducción de la exclusión en la escuela, puede resultar bastante atractiva y en sintonía con transformaciones paradigmáticas, sin embargo, resulta aún antagónica al “mainstream” tradicional cuyos esquemas no suelen conversar con los ideales de una educación de inspiración democrática, abierta e inclusiva. Como señala Sapon-Shevin (2013) no podemos «cambiar las escuelas» sin observar las debilidades de nuestras políticas o al menos revisar aquellos valores que las inspiran, trascendiendo las estructuras tradicionales de los sistemas educativos.

Ciertamente, lo anterior demanda el desarrollo de capacidades pedagógicas, profesionales e institucionales para transformar los discursos, políticas y prácticas en el sistema y en nuestras escuelas, desde una perspectiva integral de desarrollo escolar inclusivo (Booth y Ainscow, 2012). A la vez que ahondar en la reflexión –en nuestro contexto– respecto de los procesos de cambio en las instituciones educativas desde un enfoque inclusivo, tanto como en el papel de las propuestas de apoyo a las escuelas, desde dicha perspectiva.

Aspectos relevantes en algunas propuestas de asesoramiento con enfoque inclusivo vendrían a ser el desplazamiento del énfasis en la implementación de políticas, hacia el desarrollo de capacidades para la identificación y levantamiento de barreras al aprendizaje y la participación en las propias comunidades educativas. Conjuntamente con una articulación consistente entre cuestiones de orden técnico-pedagógico con aspectos relativos al desarrollo de valores inclusivos. En esta línea, se han desarrollado propuestas bajo la formas de asesoramiento que orientan la elaboración de proyectos para propiciar la transformación integral de la escuela, y así volverla más receptiva, dialogante e inclusiva (Booth y Ainscow, 2012; Figueroa, Soto y Sciolla, 2016; Sales, Ferrández y Moliner, 2012).

En sintonía con lo anterior, entre los años 2014 y 2015 se desarrolló en una comuna de la región metropolitana de Santiago de Chile, una experiencia de asesoría para el trabajo en base a la *Guía para la inclusión educativa* (Booth y Ainscow, 2012), en el contexto de un programa de acompañamiento desarrollado por el Centro de Desarrollo Cognitivo (CDC) de la Universidad Diego Portales, con el apoyo de la red Index For Inclusion Network. Este programa de acompañamiento, basado en un enfoque de investigación acción, contempló la participación de asesores colaborativos: los amigos críticos. Estos asesores apoyaron a las escuelas y más específicamente a los equipos de planificación, a asumir los desafíos de cada uno de los procesos de planificación para el desarrollo inclusivo a partir de valores: la constitución de un equipo representativo, procesos de autoexploración, determinación de barreras al aprendizaje y la participación, y la definición de un plan de desarrollo inclusivo.

El presente artículo aborda el rol del amigo crítico (en adelante AC) en el contexto de una propuesta de asesoramiento colaborativo, como una dimensión relevante para favorecer procesos de apropiación del sentido transformador de la inclusión educativa

(Figueroa, Soto y Sciolla, 2016). Específicamente, se propone comprender aspectos claves de su desenvolvimiento entre las características teóricamente prescritas para éste, desde el enfoque inclusivo, y las asumidas en la práctica en los contextos de asesoramiento escolar concretos, a fin de identificar condiciones y desafíos para el trabajo de asesoramiento colaborativo.

1. Revisión de la literatura

1.1. La propuesta de la Guía para la inclusión educativa

“La Guía para la inclusión educativa: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas” es un material inspirado en una concepción del desarrollo educativo y social estrechamente vinculado al valor de la participación democrática (Booth y Ainscow, 2012). De acuerdo a García y colaboradores (2013), la propuesta de La Guía encierra un sentido educativo y social definido como «crítico», ya que propone una transformación radical no solo de las escuelas, sino que del sistema educativo en su conjunto.

La Guía consiste en una serie de materiales para la autoevaluación integral de una escuela, invitando a dar coherencia a las mejoras bajo una variedad de etiquetas (educación en derechos, convivencia, educación ambiental, etc.) para orientarlas desde un enfoque inclusivo, fomentando el aprendizaje y la participación de toda la comunidad educativa (Booth y Ainscow, 2012).

Lo esencial de estos materiales es que proponen un abordaje de los procesos de inclusión a partir del conocimiento que posee la comunidad escolar acerca de su propia institución por medio de un proceso participativo, colaborativo y horizontal. El objetivo del trabajo implica explorar la institución educativa de forma abierta y compartida, planteando innovaciones transformacionales. El proceso se inicia con una fase de exploración de la escuela a través de indicadores y preguntas respecto de las culturas, políticas y prácticas, para luego determinar prioridades y planes de acción para levantar barreras en dichas dimensiones (Booth y Ainscow, 2012).

Respecto a experiencias con La Guía, se ha señalado que el cambio en la escuela desde una visión inclusiva es complejo y singular, no obstante el material resulta «sensible», dado que propende al debate y, en ocasiones, al conflicto, el que, sin embargo, puede ser superado dependiendo del abordaje de las escuelas (Durán et al., 2005). El mismo autor destaca la importancia de que la escuela se apropie de los materiales y no solo replique mecánicamente su propuesta técnica.

Por otra parte, un estudio sobre el uso de La Guía en 10 países europeos (Education, Audiovisual & Culture Executive Agency, 2012) –Hungría, Países Bajos, Finlandia, Alemania, Bélgica, Austria, Irlanda, Portugal, Francia y Eslovenia– concluyó que los materiales contribuyeron a establecer prioridades en las escuelas, estructurando sus debates a partir del conocimiento de cómo se desarrollan los procesos de inclusión/exclusión en su comunidad. Se observó, así mismo, que la guía colaboró en configurar una visión clara y pertinente de metas y objetivos, permitiendo buscar posibilidades a través de la colaboración con otros organismos de la comunidad.

En tanto en el contexto nacional, un estudio de caso a partir del trabajo con La Guía para la inclusión en 7 escuelas municipales de una comuna de la Región Metropolitana, sostiene que para la apropiación, tanto del enfoque inclusivo como de las metodologías

planteadas en dicho material, resultan claves 5 aspectos interrelacionados, a saber: el liderazgo inclusivo; una visión de la escuela como un todo; culturas colaborativas, un enfoque de investigación acción y el asesoramiento colaborativo a partir de la figura del AC (Figueroa, Soto y Sciolla, 2016).

En particular, sobre el AC, la propia Guía para la Inclusión Educativa (Booth y Ainscow, 2012) destaca su relevancia dentro de la propuesta y lo describe como un agente externo, quien apoya al grupo coordinador de la escuela en la investigación detallada de la misma, de modo sistemático y comprometido con el proceso, participando como un catalizador de procesos reflexivos y transformacionales.

No obstante, la importancia asignada al rol del AC, en la bibliografía que recoge experiencias con La guía para la inclusión, no se advierte un análisis detenido respecto del mismo en cuanto a las condiciones e implicancias de su práctica, y pareciera que existen variadas comprensiones sobre su función, dependiendo del tipo de proyecto, de su perfil y pertenencia institucional (Bozic, 2012; Carrington y Robinson, 2004; Duke, 2009; Figueroa y Muñoz, 2014; Figueroa, Soto y Sciolla, 2016; Hick, 2005; Lago, 2014; Nes, 2009; Oswald, 2010; Villalba, 2009). Al respecto, cabe abordar una caracterización más específica de este rol, pero no sin antes contextualizarlo brevemente en relación a los enfoques de asesoramiento escolar externo y el asesoramiento colaborativo en el que se enmarca.

1.2. Asesoramiento colaborativo externo

En los últimos años el enfoque de asesoramiento educativo externo ha evolucionado desde el modelo de servicios al de los programas de apoyo, instalándose la idea de que la escuela es la unidad básica de cambio y que los apoyos externos deben tener una orientación altamente contextual y flexible, que oriente el desarrollo de competencias en las escuelas, más que su suplantación (Segovia y Hernández, 2008). A nivel local, en la línea de la mejora escolar, las políticas educativas (Ley de Subvención Escolar Preferencial-SEP) han seguido esta dirección a partir de un “cambio de paradigma”, pasando de entender a la escuela y los sostenedores como agentes pasivos que “reciben y acatan la política educativa”, a actores activos que deben construir sus demandas de apoyo conforme a un plan de mejora. Esta política manifiesta, además, que los principios que orientan la asistencia técnica externa deben ser el contribuir a dicha mejora y su sostenibilidad, mediante la instalación de capacidades y a partir de una visión integral del asesoramiento (Asesorías para el Desarrollo, 2014)

A pesar de este giro, cabe considerar dificultades típicas del apoyo escolar externo, tales como la posición marginal que ocupan en el contexto organizativo e interpersonal de las escuelas, respecto de los temas y conocimientos que son relevantes para las mismas; el carácter episódico y aislado de los apoyos en la ausencia de una estrategia articuladora, lo que se asocia a la redundancia de prestaciones. Mientras que, por otra parte, su imposición –cuando se da el caso– desde distintos niveles de la administración, sigue siendo un foco de resistencia para las comunidades escolares (Segovia y Hernández, 2008).

En particular, cabe mencionar que la asistencia externa con frecuencia deviene en acciones compensatorias respecto de la ausencia de recursos y capacidades, que las escuelas, por distintos motivos, no están en condiciones de cubrir y que, en ocasiones, son deliberadamente solicitadas para tales efectos (Asesorías para el Desarrollo, 2014).

Consecuente con lo anterior, y a nivel nacional, se han reconocido una serie de inconsistencias entre el enfoque de sustentabilidad de la política de mejora y el perfil general que ha asumido la asistencia externa en la práctica. Esto se expresa en que son escasos los apoyos que se proponen instalar capacidades en la comunidad educativa para que asuman con autonomía los procesos de mejora continua y produzca un giro hacia el aprendizaje de todos los estudiantes de forma efectiva. Con todo, un aspecto valorado respecto de la asistencia técnica externa, tanto por las escuelas como por los sostenedores, ha resultado ser el aporte de una visión “desde afuera” de su quehacer, visión que definen como “más objetiva” y que - por su inmersión en la práctica- se les dificulta generar por sí mismas (Asesorías para el Desarrollo, 2014)

Respecto de la forma que asume esta función de observación de un asesor externo, se desprenden, a nuestro juicio, importantes implicancias relacionadas con la sostenibilidad y autonomía progresiva de las escuelas desde una perspectiva del desarrollo escolar inclusivo. En particular, como alternativa entre una hétero-observación y solución indicada permanentemente desde el exterior, y las auto-observaciones espurias o autocomplacientes de muchos auto diagnósticos institucionales, se sitúa la autoobservación facilitada por una co-vision externa en el marco de un asesoramiento colaborativo.

Este asesoramiento colaborativo se puede entender por su oposición al modelo del asesoramiento como intervención, tal como lo plantea Escudero (1990) dicotomía que no obstante se puede degradar en una serie de posiciones según la propuesta de Nieto (1993, citado en Jiménez, 2005) la que es revisada en Nieto (2001) y que conviene tener en cuenta como marco de referencia para el análisis empírico del rol del AC, a saber:

- Intervención: el asesor como experto y autoridad técnica, motivado por intereses de rendimiento, productividad y control, con objetivos y procedimientos predeterminados, y en un modelo de acción lineal.
- Facilitador: el asesor como generador de un contexto de comunicación relevante y significativa, a partir de estrategias no directivas y motivadas en la generación de autonomía en el análisis y toma de decisiones.
- Colaboración Técnica: el asesor asume una posición horizontal con el /los asesorados y de corresponsabilidad en las acciones, pero con el foco en cuestiones de eficacia según criterios de mejora, predefinidos desde el exterior, y en cuarto lugar como
- Colaborador Crítico: un asesor que pone énfasis en relaciones horizontales, democráticas, en relaciona a la toma de decisiones, pero con un alto nivel de compromiso en torno de una corresponsabilidad transformativa y emancipatoria. El componente crítico aquí, hace alusión a la crítica ideológica o normativa

De los mencionados, los enfoques del asesor como facilitador y el de colaborador crítico, resultan ser formas de asesoramiento colaborativo que favorecerían procesos reflexivos y de aprendizaje organizacional (Anderson y Herr, 2007). No obstante, consideramos que estos enfoques tienen sustento en el supuesto –desde una perspectiva sistémica– que toda indicación externa requiere que esta sea inteligible desde dentro del sistema observado, en su propio contexto de operaciones y en el marco de sus posibilidades y

expectativas (Dupuis, 2011). Asimismo, que una propuesta de cambio –altamente improbable– debe aspirar a ser construida y sostenida a partir de una lectura problematizada de la realidad, en este caso desde las propias comunidades escolares.

Desde la perspectiva del desarrollo escolar inclusivo, lo anterior redundante en que el proceso mismo de participación resulta un factor clave y un aspecto a auto observar, dado su efecto legitimador de los procesos de cambio, como en su catalización de aprendizaje colectivo en contextos de práctica, en la línea de aquellos factores que Ainscow (2004) define como impulsores fuertes del cambio, en tanto aportan a generar modificaciones significativas en la reflexión y en la práctica de las organizaciones escolares, destacando en ello la importancia de los procesos sociales de aprendizaje situado.

En este marco, es que la noción de AC cobra relevancia como pieza clave de una estrategia de asesoramiento en colaboración, y que resulta crítico en un doble sentido: en tanto facilitador reflexivo y en tanto movilizado por una visión crítica (normativa) a un cierto estado de cosas y comprometido en su transformación.

1.3. Pero ¿qué es un amigo crítico?

La noción de AC surge en el contexto educativo –aunque se encuentran antecedentes en el campo del desarrollo comunitario (Evans, 2014)– con aplicaciones en el liderazgo educativo (Loughran y Brubaker, 2015) y más frecuentemente como recurso reflexivo para el desarrollo profesional docente, el asesoramiento entre pares, análisis de datos, comunidades de aprendizaje, etc. (Escudero 2009; Foulger, 2010; Hargreaves y Fullan, 2014) y en esa misma línea, en la realización de los *self study* (Schuck y Russell, 2016). Su uso es frecuente en el campo del asesoramiento y la investigación acción con diversos focos, tales como el desarrollo curricular (Leite, 2002) la orientación (Calvo, Haya y Susinos 2010), la convivencia escolar (Ossa, Figueroa y Rodríguez, 2016) y la inclusión educativa (Bozic, 2012; Carrington y Robinson, 2004; Duke, 2009; Figueroa y Muñoz, 2014; Figueroa, Soto y Sciolla, 2016; Hick, 2005; Lago, 2014; Nes, 2009; Oswald, 2010; Villalba, 2009).

Aunque se encuentran variantes según las áreas específicas, el rol de AC lo podemos definir por constituirse en una relación de colaboración horizontal, entre dos o más personas, y cuyo fin es lograr una mejora de cierta práctica; en la comprensión de la misma e idealmente de los factores que la facilitan u obstaculizan. Su vehículo es el diálogo y las deliberaciones en torno a cuestiones tanto técnicas, de criterio y regulativas, sin excluir aspectos expresivos. Relación en la que una de las partes asume el rol de la crítica activa mientras que el otro el de procesarlas, sin obviar que se trata de una relación bidireccional en que toda crítica ha de poder ser justificada y o redefinida. A la base del rol está la búsqueda de armonización entre una posición de inmersión y compromiso del participante con una práctica, por un lado, y la distancia reflexiva del observador externo, por otro.

El AC es frecuentemente descrito por su función especular (Calvo, Haya y Susinos, 2010; Escudero 2009) en su dimensión de *crítica*, en la medida en que ofrece contrapuntos, visiones alternativas, señalando puntos ciegos, ya sea frente a datos, posiciones o decisiones asumidas, ejerciendo en ese sentido de “abogado del diablo” (Anderson y Herr, 2007). Su posicionamiento no puede reclamar neutralidad, pues implica comprometerse activamente en el proceso de cambio (Kemmis y McTaggart, 1988;

Stokes, 2003) a partir del establecimiento de un adecuado nivel de confianza y un razonable conocimiento del contexto de asesoramiento (Booth y Ainscow, 2012). El AC, junto a otras nominaciones afines (teórico crítico en Elliot, 1990) ha sido descrito a sí mismo por su carácter potenciador, en la medida en que su acción está orientada a promover el trabajo colaborativo, contribuir a una visión global de la escuela (Leite, 2002; Nieto, 2001), y sobre todo favorecer procesos reflexivos sobre las propias prácticas, explicitar supuestos y creencias que puedan facilitar la transformación de discursos y prácticas educativas (Vezub, 2007).

En el contexto específico de la investigación acción colaborativa, el rol del AC, cuyo asesoramiento discurre idealmente en la deliberación colectiva, resulta relevante en la medida en que: “cualquier tarea de investigación acción requiere un contexto social de intercambio, discusión y contrastación” (Contreras, 1994, p. 12). En tal sentido, además contribuye a los criterios de validez dialógica y catalítica, propuestas para la misma (Anderson y Herr, 2007).

1.4. Contexto de asesoramiento

La experiencia de asesoramiento que constituye el objeto de estudio, se desarrolló en 7 escuelas municipales de una comuna del sector norte de la Región Metropolitana de Chile. Su objetivo fue el diseño e implementación de un plan de desarrollo inclusivo, por parte de las comunidades escolares, a partir de la propuesta de la Guía para la Inclusión Educativa, y basada en un proceso de investigación acción.

Dicho proyecto surge por demanda del sostenedor municipal y en concordancia con los ejes de la política educativa comunal para la totalidad de las 7 escuelas de su administración, las cuales forman parte del programa SEP, el que otorga subvención a aquellos alumnos que se encuentran en situación de vulnerabilidad social

El proyecto de asesoramiento llevado a cabo incluyó una fase formativa inicial, ejecutada durante el segundo semestre del año 2014, que consistió en una formación colectiva en el conocimiento y uso de los materiales de la Guía para la Inclusión. La segunda etapa fue la conformación de los equipos de coordinación del proceso en cada escuela, inicialmente constituidos por distintos actores de la comunidad escolar (directivos, docentes, asistentes de la educación, apoderados y estudiantes), más el AC como asesor directo externo (3 amigos críticos distribuidos en las 7 escuelas). A este equipo le correspondió planificar y organizar el proceso indagatorio con la Guía. La tercera fase fue el proceso de autoexploración y definición de barreras a la inclusión y un plan de acción para su remoción. Estas dos fases se dieron durante el año 2015.

El rol definido en el proyecto para el AC, fue el de acompañar de forma continua el proceso en las comunidades educativas, buscando favorecer la apropiación de los materiales de la guía, colaborando en el proceso reflexivo de los equipos de coordinación de cada establecimiento.

2. Método

La investigación corresponde a un estudio de casos múltiple y desde un enfoque metodológico cualitativo. Entendiendo el estudio de caso aquí, como una estrategia de aproximación en profundidad y sin deslinde contextual a un fenómeno, desde una

perspectiva naturalista (Kazez, 2009; Stake, 2007). Esta estrategia se ajusta al carácter comprensivo y situado de la investigación, desde un diseño etnográfico.

Los casos de estudio corresponden a las 7 escuelas que participaron en el proyecto de asesoramiento y la unidad de análisis se centró principalmente en las relaciones de asesoramiento entre el equipo coordinador del proyecto en la escuela (aproximadamente 7 miembros por escuela) y el AC. Los datos se produjeron a través de observación participante y notas de campo (91 notas) de las sesiones de asesoramiento registradas por los amigos críticos durante todo el período estudiado (año 2015); actas de las reuniones de coordinación y análisis del equipo asesor; y entrevistas a miembros de los equipos de las escuelas participantes (14 entrevistas).

Se realizó un análisis cualitativo de carácter tipológico (esquema cruzado), por medio de la generación y entrecruzamiento de categorías centrales, surgidas a partir de síntesis de codificación temática, vertical y cruzada de, y entre, los casos. La codificación buscó identificar modalidades típicas en las dinámicas de asesoramiento desarrolladas, a fin de delimitar y comprender sus modos y marcos de actuación durante el proceso.

3. Resultados

3.1. Dos dimensiones del asesoramiento

Se propone una organización de los resultados en función de dos dimensiones centrales respecto de los cuales las acciones los AC se pueden entender, según rasgos típicos. Ambas se describen brevemente, antes de pasar a ver su entrecruzamiento:

3.1.1. Asesoramiento, según el modo autonomía/control: Colaboración Vs. intervención

Si bien desde un punto de vista teórico el rol del AC se enmarca en el asesoramiento colaborativo, en la práctica se observan desplazamientos entre lo que se puede definir como dos polos extremos según el nivel de control, por una parte, centrada en la colaboración, y por otra centrada en la intervención.

Colaboración: La primera dimensión se caracteriza porque el rol de asesoramiento del AC no define ni los objetivos sustantivos, ni los resultados y estándares, como tampoco los recursos instrumentales de forma invariable, desde un criterio experto y externo. Más bien, esto viene a resultar de los procesos de co-definición de los propios participantes, su rol colaborador, es así apoyar en las propias definiciones y en los aspectos técnicos en su relación con un enfoque inclusivo tocante a los valores y a procedimientos consistentes técnica y normativamente. En este sentido, se caracteriza por propender a una distribución colegiada de la responsabilidad entre los participantes, en función de potenciar la autonomía. Cobra relieve aquí su posición de participante comprometido con el grupo, pero sin dejar de ser un externo

Intervención: Por otra parte, el asesor AC se acerca al polo o modelo de la intervención, cuando asume disposiciones y acciones directivas que centran en él responsabilidades referidas a la planificación, coordinación y activación del equipo, poniendo el foco en aspectos relacionados con un modelo de implementación, el cual registra algunos rasgos de dependencia externa del equipo, aunque no al extremo de predefinir objetivos y medios desde afuera. Se releva el carácter externo del asesor y se realizan presiones.

3.1.2. *Asesoramiento según los focos del mismo o el qué: Lo reflexivo Vs. lo técnico-instrumental*

Cómo se ha dicho, una característica “esencial” del AC, dice relación con su rol potenciador de procesos de auto observación y reflexión con alta atención sobre el proceso. No obstante, en la práctica se observan, también, desplazamientos hacia un foco de acción de carácter técnico e instrumental, más operativo o centrado en los resultados.

Reflexividad-problematización: El AC, tal como lo prescribe su rol, se caracteriza por facilitar y mediar procesos reflexivos en torno a la autoexploración de la escuela y definiciones de acción para abordar barreras a la inclusión. De esta forma, el AC presenta ángulos, cuestionamientos y lecturas alternativas tanto a la producción y tratamiento de la información como a las decisiones adoptadas y sus conexiones con otras políticas e iniciativas de la escuela. Por otra parte, el AC busca tematizar y hacer observables los propios procedimientos llevados a cabo y su consistencia con el enfoque inclusivo, el nivel y tipo de participación de los distintos estamentos de la escuela en las acciones emprendidas, así como en los procedimientos adoptados en dicha lógica, es decir con foco en el cómo.

Lo técnico e instrumental: Esto refiere al foco del asesoramiento centrado en cuestiones de orden técnico-instrumental tales como apoyo respecto de competencias técnico metodológicas que los equipos de las escuelas suelen no poseer (análisis y procesamiento de datos, instrumentos de evaluación entre otros). Además, cumple una función en relación a las necesidades del tiempo, poniendo foco en aspectos operativos e instrumentales orientados al resultado del proyecto.

3.2. *Posiciones del rol de amigo crítico en la práctica de asesoramiento*

A partir del cruce de las dos dimensiones antes descritas, se configuraron cuatro posiciones que el AC asume en su función de asesor colaborativo, considerando las condiciones dadas y las que gestiona, en la concretización de su rol en la práctica. Cabe destacar que las 4 posiciones son virtualidades “ocupadas” por todos los asesores, según el momento, requerimientos y condiciones del contexto específico (figura 1).

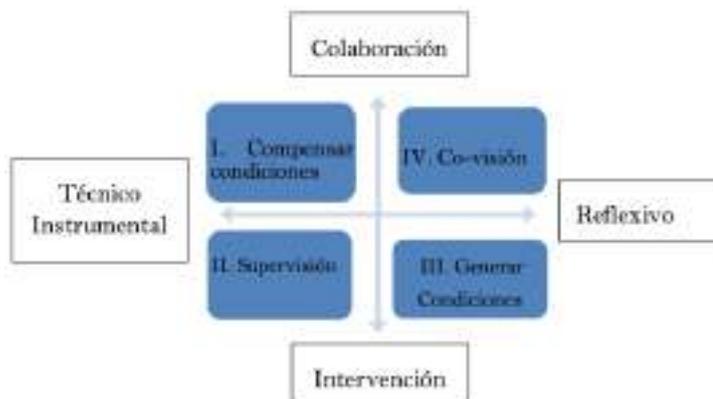


Figura 1. Cuadrante de posiciones según ejes del control (vertical) y el foco (horizontal) del asesoramiento.

Fuente: Elaboración propia.

3.2.1. *Compensar condiciones*

Esta surge cuando la acción del asesor se sitúa en la confluencia entre la colaboración y el foco en cuestiones en orden técnico, instrumental y operativo, orientadas a los

resultados. Generalmente la colaboración en relación a esta posición se genera para compensar condiciones que la escuela “no posee”, tales como habilidades técnicas específicas propias del proceso de investigación acción, falta de recursos humanos y/o de tiempo otorgado por la dirección a las actividades implicadas:

Juanita me muestra las encuestas que respondieron los apoderados, me ofrezco a tabularlas, claramente ella no sabe qué hacer con ellas. (Nota de campo 7, escuela 7)

Esta posición se puede entender en referencia a las figuras (metafóricas) contrapuestas del activista y del militante en la esfera de la acción política. Así el asesor activista es un participante-asesor que está compelido por cierto sentido de urgencia frente al avance del proyecto y de compromiso (eventualmente de culpa), pero desde una posición periférica respecto de los reales intereses de la escuela. Ello a partir de acciones puntuales cuyo riesgo principal es devenir en voluntarismo, dada la falta de articulación y sentido del proyecto y de su rol en la escuela. Así el asesor puede terminar “tirando” del proyecto, asumiendo la responsabilidad de sacarlo adelante (que no equivale a tener el control) comenzando siempre de nuevo y con el consiguiente desgaste:

El amigo crítico recuerda además que envió en el mes de septiembre una propuesta de contenidos y objetivos para la actividad con CEPA y subcentros, que aún no es contestada ni revisada por nadie de los integrantes del grupo. (Nota de campo 11, escuela 4)

Observo interés de parte de Felisa en este encuentro, siento que al inicio me devuelve la responsabilidad que tenemos los externos de ‘apretar’ a los establecimientos para responsabilizarse de sus compromisos, y hacerlos cumplir, pero de a poco va avanzando en reconocer el incesante trabajo en las escuelas y la fragmentariedad de las iniciativas que dificulta el que un colegio ‘atienda con sentido’ –y no solamente cumplir con la tarea– en la gestión de los organismos externos. (Nota de campo 5, escuela 3)

Por otra parte se da que esta posición, signada por la necesidad de brindar apoyo técnico y operativo, es ocupada por el AC desde un asesor-participante, como miembro del equipo que asume tareas técnicas e instrumentales, pero de forma orgánica para el logro de objetivos compartidos por el equipo coordinador. Lo anterior, por medio de una responsabilidad distribuida y cercana a la figura de un “militante”, en el sentido de que colabora y coopera técnicamente en una configuración colectiva de las responsabilidades asumidas, aunque distante de un pensamiento único o de grupo.

Josefina ha traído también el resultado del trabajo de diagnóstico de los profesores, son unas fichas resultado de trabajo en grupos. Me dice que por fortuna pudieron terminar el trabajo. Le digo que es una muy buena base para seguir indagando en los otros estamentos. Me ofrezco a ayudarla a sistematizar el resultado. Asumo que este equipo está tan recargado de trabajo que una mano no les viene mal y que además de esa forma puedo tener acceso directo a evidencias del proceso. Le propongo que saquemos fotocopias a las fichas, son pocas. Le parece bien. De todos modos, leemos en conjunto la evaluación que los profes han hecho de la actividad. Es positiva en general, critican sí que se haya hecho la actividad en dos tandas. (Nota de campo 6, escuela 7)

[El amigo crítico] ha sido como, así como bien responsable, adherente, no sé qué palabra darle como para hablar de él porque en verdad fue como bien asertivo en estas jornadas porque nos ayudó bastante. (Entrevista 1, escuela 4)

En ambos casos el compromiso y la responsabilidad se gestionan de forma diferente, en relación al foco instrumental y técnico de la ayuda, y la necesidad de compensación.

3.2.2. Supervisión técnica-instrumental

Esta posición sitúa al asesoramiento entre el control del asesor (o intervención) y el foco en aspectos técnico instrumentales, típicamente en los resultados esperados, así como en la verificación de procedimientos (medios/fines). Es una posición propia del agente del sistema-entorno administrativo y enfatiza el carácter externo y experto del asesor. Siendo esta posición diametralmente contrapuesta al rol del asesoramiento colaborativo, el AC asume este modelo de acción en la práctica por 3 razones complementarias: las dos primeras por constricción estructural y la tercera como una estrategia del agente:

i) Constricciones desde “arriba” relacionadas con los tiempos de la administración a la que debe responder el asesor (el sostenedor municipal en este caso) en términos de la planificación, plazos, metas y resultados; situación que se agudiza frente a las contingencias propias de las escuelas (reuniones postergadas, urgencias del momento, paro docente etc.).

Le comunico el objetivo de mi visita: que coordinemos cuándo y con quiénes comenzar el trabajo, le digo que el tiempo apremia y que durante el primer semestre tenemos que hacer el diagnóstico y además el plan de desarrollo inclusivo. (Nota de campo 1, escuela 7)

ii) Constricciones desde “abajo” que se configuran como expectativas de rol desde los equipos de las escuelas, mediadas por una cultura de la evaluación, supervisión externa y rendición de cuentas, y respecto de las cuales el asesor queda asociado por su relación con la administración y/o por su rol de “experto”. Frente a ellas, él mismo asesor oscila entre su afirmación y su desmarque.

Pregunto por el objetivo de una próxima reunión, para qué nos reuniremos... recuerdo que el objetivo de la reunión actual era elaborar material para los profesores, según acordamos la reunión pasada. Ver los avances, me dicen, pero los cuestionarios “no te los podemos tener toda la próxima semana”, entiendo que la reunión está terminando les digo que hagamos las cosas a su tiempo y que mi tarea no es supervisar los avances, sino acompañar y apoyar las decisiones de la escuela. La reunión termina en un clima que percibo incómodo, algo tenso. (Nota de campo 7, escuela 1)

Porque a la larga si no estuviera los amigos críticos, yo creo que las encuestas recién las estaríamos haciendo. Porque a la larga nos va poniendo los límites y los tiempos, ya chiquillos, este es el momento de... ahí ella nos va poniendo los límites de los plazos y de las cosas que tenemos que hacer. Por ejemplo, ahora los insumos que le tenemos que entregar, que son las planificaciones y todo. (Entrevista 1, escuela 1)

iii) Como estrategia de presión para la armonización entre los polos de la colaboración reflexiva orientada al proceso y la colaboración técnico instrumental orientada a los resultados, por ejemplo, cuando la profundización en aquella no deja espacio a esta:

La misma estrategia vale para el Colegio 1, aunque la dinámica del equipo es muy distinta al de Colegio 2, ya que en este grupo si se habría generado reflexión, es necesario darle un carácter operativo en base a las tareas y metas involucradas en el diagnóstico, la táctica del AC debiera ser tomar un rol provisional más estructurante y directivo de las acciones, para luego replegarse. (Acta reuniones de coordinación AC 7)

En relación con lo anterior, tácticas puntuales de presión fueron el recurso a la comparación entre escuelas, presente en el marco de referencia de las mismas (principalmente las que se visualizan con mejores rendimientos) y aún cuando el sentido y la estrategia general de la propuesta de trabajo apunta a la colaboración interescolas.

Otras fueron presiones para maximizar (estirar) los escasos avances realizados, por ejemplo, en base a un diagnóstico incompleto, análisis parciales etc.

Sin duda, esta posición asume rasgos de una supervisión opuesta al asesoramiento colaborativo, la que en cierta medida resulta condicionada por el contexto y la imposición del mismo, entre otras. No obstante, esta posición puede ser modulada por el AC, es necesaria su consideración en profundidad en cuanto puede constituirse en un lugar de riesgo y "meta-barrera" para el asesoramiento colaborativo y el desarrollo escolar inclusivo.

3.2.3. Generación de condiciones

Esta posición surge en la conjunción entre un polo directivo desde AC y el foco en la reflexión/problematización sobre el proceso. Se despliegan aquí actuaciones que ejercen presión al equipo, en función de generar las condiciones básicas que requiere un proceso de trabajo bajo un enfoque inclusivo y orientado por valores, los que podríamos llamar "imperativos ético-procedimentales", tales como la participación, colaboración, diálogo igualitario, entre otros. Y de otra parte, condiciones como soportes institucionales (tiempos, instancias, articulación institucional de las iniciativas) y aspectos vinculados a la investigación acción, tales como el registro y la creación de memoria del proyecto: los acuerdos, decisiones, definiciones etc. Todos ellos, esenciales para visibilizar y proporcionar coherencia entre forma y contenido, proceso y resultado.

En este sentido el AC define que es necesario trabajar en ciertos prerrequisitos, de forma guiada, para desarrollar procesos de calidad. Trabaja para que se instalen y/o potencien recursos, más que compensarlos el mismo, y así favorecer las condiciones para un trabajo consistente con la propuesta:

Yo voy haciendo algunas intervenciones de manera de lograr algunos objetivos que anticipamos junto al equipo coordinador: que podamos grabar las sesiones, conversar sobre la integración de todos los actores al equipo coordinador, organizar sesiones del equipo coordinador, detenernos a mirar y problematizar el avance en levantamiento de las opiniones y ver cómo seguimos explorando la inclusión en la escuela. (Nota de campo 7 escuela 2)

Vuelvo sobre el tema de los registros. Planteó la necesidad de que la escuela construya memoria de su propio proceso a partir de evidencias. Las actas son una forma de dejar memoria. Los registros fotográficos también. (Nota de campo 2, escuela 7)

Lo anterior se relaciona con la necesidad de generar auto-observación respecto de los propios procesos y muchas veces focalizar los medios como fines en sí mismos, es decir asumir un enfoque "procedimentalista" fuerte:

Reconozco el trabajo que se está haciendo, insisto en que también importa la manera de trabajar, no sólo los productos. (Nota de campo 7, escuela 1)

Una opción para ello es "instalar" una instancia de evaluación de proceso en los equipos, como forma de condicionar la autoobservación y tematización de aspectos procedimentales:

Otra de las observaciones importantes se refiere a la autoevaluación interna. Aprovecho de recordarles lo útil que los cuestionarios de autoevaluación serían para enriquecer esa parte: "El principal insumo para la evaluación interna es la reflexión del propio equipo a partir del cuestionario de autoevaluación individual que les envié por correo. La idea es que el propio equipo evalúe en proceso: ¿qué tan representativo fue el equipo? cómo se trabajó? ¿Cuáles fueron los obstáculos, las

cosas que dificultaron el trabajo? Recordar que este enfoque, el proceso es tan relevante como el producto... (Nota de campo 15, escuela 1)

Por otra parte el AC realiza actuaciones en el plano de favorecer los procesos de participación sustantiva de los distintos actores, tanto en la composición como en las interacciones del equipo coordinador, así como en el levantamiento de información respecto de la escuela, su validación y legitimidad del proceso:

Planteo la necesidad de integrar a todos los actores relevantes de la comunidad y la necesidad de que éstos sean representativos y ojalá elegidos por su propio equipo: apoderado, estudiante, dupla psicosocial, pedagogo teatral, equipo PIE. (Nota de campo 6, escuela 5)

Respecto de estos tres temas, el amigo crítico sugiere que se vuelva sistemática la evaluación de parte de los alumnos y que debiéramos hacia el final del proyecto volver a consultar a los alumnos si las acciones desarrolladas lograron mejorar los problemas que ellos detectaron. (Nota de campo 11, escuela 4)

Otra línea de acción del AC, dentro de estas coordenadas, pero apuntando a cuestiones de base material y organizativa, viene a definirse a partir de interpelaciones y propuestas de pautas de acción para generar sostén y salida a la propuesta, en escuelas en que el soporte institucional es débil o prácticamente ausente.

En síntesis, este posicionamiento del AC respecto de asumir un rol más directivo, si bien se distancia de su carácter colaborativo en su definición, se vuelca sobre cuestiones de fondo en la relación proceso/resultado con la idea de generar auto observaciones que avancen en problematizar según los requerimientos del enfoque inclusivo, en este sentido es una posición estratégica y constante del AC frente a la necesidad de generar dichas condiciones. Lo anterior, se muestra en la reflexiones del equipo asesor:

Se visualizan avances, sin embargo, el rol del amigo crítico en ciertos momentos se ha caracterizado por un protagonismo, evaluado como necesario para aglutinar de las buenas intenciones de parte de los miembros de equipo. Queda como desafío el hecho de poder resituar ese rol de AC de modo progresivo dentro de la dinámica de acompañamiento colaborativo. (Acta reuniones de coordinación, AC 3).

Esta posición, no obstante, si no se ve acompañada de historia previa, prácticas informales y soportes institucionales de colaboración, puede devenir en presiones desde el exterior (y por tanto poco efectivas) muy asociadas a una colegialidad artificiosa (Hargreaves y Fullan 2014). Una alternativa sería en ese caso, una colegialidad guiada, es decir, mediante ciertos “toques”, señales o arreglos institucionales propiciar que los actores opten por la colaboración como forma de trabajo.

3.2.4. Co-visión

Finalmente tenemos la posición que se ubica entre la colaboración como modalidad de interacción y la reflexión como foco de la misma. Posición que, como hemos visto, describe idealmente el espacio del AC, a partir de una gestión de la responsabilidad distribuida entre los participantes, y en función de potenciar la autonomía reflexiva y operativa de los equipos, así mismo en cuanto asesor no define ni objetivos sustantivos ni medios, alejándose del papel de experto externo y una posición de hegemonía epistemológica. Lo anterior, como rol de referencia del AC, se observa en la siguiente cita:

Esta fue la reunión en que se cumplió el rol de amigo crítico en observador más distante, la conversación y el proceso se fue dando por ellos mismos, con libertad pero de manera propositiva. (Nota de campo 13, escuela 6)

Lo anterior, no obstante, en un plano de confianza necesario para el intercambio de críticas:

Claudia comenta entre risas que yo “le hice bolsa” el documento anterior y que ha estado trabajando en una nueva versión. Quiere que lo revisemos. (Nota de campo 15, escuela 1)

Por otra parte, el foco privilegiado de dicha colaboración está puesto en la reflexión colectiva, tendiente a generar una visión problematizada de la realidad escolar a partir de los procesos de auto exploración y abordaje de barreras para la inclusión en la escuela. Básicamente, se trata de aportar a la construcción de visiones enriquecidas respecto de los problemas en torno a la inclusión, a partir de las estrategias de indagación, el análisis y establecimiento de relaciones (jerarquización y priorización) respecto de barreras y estrategias de acción a desarrollar:

A mí me sirvió, porque... como un espacio de reflexión para definir cuál era una barrera importante de trabajar, como fue el tema del pensamiento crítico. (Entrevista 1, escuela 1)

A pesar del cansancio, todos trabajaron muy bien en equipo y logramos construir objetivos que recogen y expresan las prioridades elegidas. Hicieron el ejercicio de establecer relaciones entre las barreras de cada sección, fueron vinculando las dimensiones entre sí y reflexionaron en torno a conceptos clave como ciudadanía, democracia y participación, generando una dinámica fluida y participativa. Los percibí muy interesados, particularmente a Paulina, que parecía estar muy interiorizada en el tema y enriqueció la discusión. (Nota de campo 18, Escuela 1)

La forma de favorecer dicha problematización consistió generalmente en acciones que frecuentemente referían a la focalización y la profundización en aspectos centrales, identificación de conexiones, el contrapunto o la visualización de aspectos no observados. lo anterior frente a una tendencia al abordaje episódico de los problemas, su identificación inmediata con acciones, el cierre prematuro de los mismos, o a particularizar sus causas en personas específicas o bien diluirlas en aspectos estructurales inabordables.

El rol de los amigos críticos siento yo que es un poco encauzar estas conversaciones, estos diálogos en torno a las temáticas de la inclusión. Ofrecer contrapuntos cuando nos vamos por las ramas, mostrarnos experiencias con la Guía, mostrarnos de alguna manera un contexto, apoyar, incentivar. (Entrevista 1, escuela 7)

(...) ella [amiga crítica] hizo que se provocara la reflexión acá, guió la reflexión, porque como que nos incentivó a decir por qué pensamos eso, qué podríamos hacer, era como siempre facilitando esta conversación. (Entrevista 2, escuela 5)

La búsqueda de profundización en torno a las barreras y sus conexiones, se aprecia en la siguiente secuencia de diálogo, tomada de una sesión de asesoría:

Equipo: Ellos [profesores] no quieren participar, porque están concentrados en la parte académica, quieren pensar en eso y no en otra cosa, y no tienen tiempo -dicen ellos- para hacer otras cosas (...) entonces ellos quieren solo dar cuenta de su trabajo, ese es el problema que tenemos

AC: ¿Eso es una barrera?

Equipo: de participación, sí, porque consideran que es un tiempo extra.

AC: Entonces, una alternativa puede ser ver cómo facilitar esa participación, no solo invitar a participar y tú ves cómo te las arreglas, como alivianarle horarios no lectivos, por ejemplo.

Equipo: Es que eso ya se ha hecho, pero ellos dicen que esas horas las prefieren utilizar en otras cosas.

AC: Entonces ¿cuál es la barrera? si aun habiendo dotación de tiempo no quieren participar ¿qué impide que tengan una adhesión para participar y se identifiquen como colectivo, entonces?

Equipo: no sería el tiempo... (Transcripción de sesión, escuela 4)

Por otra parte destacamos que en esta posición el AC, en su ejercicio de plantear contrapuntos, suele constituirse en un agente irritador, en el sentido que el ejercicio de la crítica razonable, exige la justificación y/o revisión de ciertas decisiones o posturas, la puesta en tensión de repertorios de interpretación o predefiniciones: El desafío es sospechar, indagar sobre los fundamentos y la validez, develar la arbitrariedad o la mera coacción:

(...) Le pongo el tema a la directora sobre qué pasará si aparecen resultados de la aplicación de los cuestionarios que sean divergentes de lo que había optado inicialmente el equipo coordinador. (Nota de campo 4, escuela 2)

La acción del AC, además, busca articular las acciones emprendidas por el equipo con otras iniciativas desarrolladas por la escuela y principalmente con el proyecto institucional. Constantemente busca actualizar el sentido y enfoque del trabajo propuesto: Al leer el perfil de alumnos, docentes del PEI... le sugiero que, por ejemplo, podemos ir haciendo relación entre lo que orienta y esperamos en el PEI con las acciones que estamos desarrollando en el proyecto inclusión. (Nota de campo 7, escuela 4)

El desarrollo de procesos de reflexión y problematización encontró, sin embargo, una serie de obstáculos respecto de las cuales hacerse cargo: Un primer tipo dice relación con la naturaleza de la instancia de interacción propiciada, cuando el diálogo reflexivo encuentra adecuados niveles de profundidad pero una persistente dificultad para encontrar cauces de acción, o bien cuando permanentemente asume un carácter catártico.

Por otra parte existen obstáculos en forma de restricciones a la comunicación en la forma de coacción a los participantes (parcial o total) o mediante la forma de una comunicación sistemáticamente distorsionada (manipulación/apariencia) ambas relacionadas con cuestiones de micro política.

No obstante, este posicionamiento del AC, encuentra su sentido en la medida en que se favorece también procesos de autonomía:

para mí la labor de ellos ha sido fundamental como te digo, sino estaríamos todavía ahí empezando a dar los primeros pasos y no estaríamos ya entre comillas caminando un poco más seguro nosotros. (Entrevista 1, escuela 3)

4. Conclusiones

El análisis de una propuesta concreta de asesoramiento colaborativo, con enfoque inclusivo, y centrado en la figura del amigo crítico, nos ha permitido identificar, más allá de sus definiciones teóricas y prescripciones normativas, una multiplicidad de marcos de actuación –algunos a priori antagónicos– respecto de los cuales este se ve sujeto y tensionado en su desempeño de rol. Lo anterior, creemos, aporta algunas distinciones útiles para abordar la complejidad de los procesos de cambio en los contextos estudiados, a la vez que plantea algunos desafíos.

Si bien resulta necesaria y deseable la activación de genuinos procesos de reflexión colaborativa para la problematización de la escuela, a fin de levantar barreras a la inclusión, cabe señalar que la instalación y desarrollo de estas dinámicas reflexivas no es lineal, siendo más bien de carácter frágil, localizada y discontinua. La identificación del tipo de condiciones que afectarían dicho proceso fueron puestas en relación con los distintos posicionamientos y estrategias adoptados por los asesores.

Así, mientras que por una parte, dificultades propias a la reflexión colaborativa resultaron progresiva y relativamente abordables mediante estrategias dialógicas (focalización, conexión, justificación, etc.) en el plano mismo de la comunicación; otros obstáculos que se identificaron en el exterior a la misma (coacción, falta de soporte institucional y de participación) demandaron un posicionamiento de carácter directivo, el que fue desde el hacer ver dichas debilidades, hasta presionar para la generación de condiciones, muchas de ellas mínimas para esta actividad. Lo anterior es consistente con la propuesta de asesoramiento, en cuanto tematiza los valores procedimentales que busca alcanzar, sin embargo tiene sus límites, frente a la conformación de una colegialidad aparente o artificiosa (Hargreaves y Fullan, 2014).

Por otra parte, cuando el foco del asesoramiento resultó estar en los aspectos técnicos y operativos del mismo proyecto, las debilidades, relativas, en las capacidades de las escuelas, llamaron al asesor a un posicionamiento que osciló entre la compensación voluntarista –ausencia de autonomía y de control– y la cooperación técnica/instrumental, con una mayor conexión con el sentido del trabajo. En contraposición, pero en el mismo foco de asesoramiento, la externalidad del asesor, su relación con el sostenedor, el carácter impuesto y los marcos de referencia tradicionales de la escuela basados en el control y la rendición de cuentas- vinieron a colocar al amigo crítico (y este a colocarse) en la lógica de la supervisión, ejerciendo presión y enfrentado a una colección de “evidencias” a veces sin mayor trasfondo.

Dadas las condiciones señaladas, cabe decir que las posiciones descritas no son absolutas, es decir que, para un mismo asesor, estas variarán según el contexto y el momento del asesoramiento. Mientras que tampoco es dable reconocer una transición lineal entre las mismas. Sin duda, se desprende de lo anterior un desafío para el rol de amigo crítico, a saber, el poder reconocer estratégicamente su carácter móvil -podríamos decir liminal- y afrontar la necesidad de renegociación constante de su rol con la comunidad asesorada. Ello, a fin de evadir la trampa de quedar fijado en algo que no es o en su afirmación como algo que (aún) no puede ser.

En un plano más general, lo anterior invita a considerar lo complejo de buscar cambios en las instituciones a partir de valores inclusivos (Booth y Ainscow, 2012), confrontados, muchas veces, con las políticas promovidas por el propio sistema y las “formas de pensamiento útil” (Villarruel, 2012). Allí surgen tensiones típicas que enfrentan las comunidades escolares, y respecto de las cuales las estrategias de asesoramiento deben posicionarse: ¿Proceso o producto? ¿Colaboración o competencia? ¿Diversificación o estandarización? No resulta extraño, entonces, que interpelaciones de distinto signo resulten a veces poco comprensibles, o que frente a la progresiva intensificación del trabajo docente, la presión por resultados (Hargreaves, 1994) y las dificultades heredadas para abordar la diversidad, estas tensiones tomen formas de dicotomías irreconciliables.

Cabe entonces, que las instituciones desarrollen procesos reflexivos o de “metacognición institucional” (Ossa, Figueroa y Rodríguez, 2016) y posicionamientos ético políticos para procesar, al menos parcialmente, las disarmonías y disparidades de nuestra política educativa. En ese sentido, uno de los desafíos que se plantean es la búsqueda necesaria de formatos de asesoramiento pertinentes para abordar consistentemente aspectos de la agenda inclusiva prescrita por la nueva política educativa chilena. En relación con ello, es que pueden ser útiles las reflexiones aquí planteadas respecto de una experiencia de asesoramiento colaborativo y el desenvolvimiento una de sus piezas claves, el amigo crítico.

Agradecimientos

Los autores agradecen a las comunidades educativas de la comuna de Huechuraba su colaboración y compromiso con el proyecto desarrollado. Asimismo, agradecen a los colegas que trabajaron en el programa de asesoramiento del Centro de Desarrollo Cognitivo y, muy especialmente, al profesor Tony Booth su empuje y acompañamiento en este proceso.

Referencias

- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Journal of Educational Change*, 5(4), 1–20
- Anderson, G. y Herr, K. (2007). El docente-investigador: Investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdlik (Ed.), *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 47–70). Buenos Aires: Noveduc
- Asesorías Para el Desarrollo. (2014). *Estudio sobre el funcionamiento de los servicios de Asistencia Técnica Educativa (ATE) chileno: Informe final*. Santiago: MINEDUC y PNUD.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2012). *Guía para la inclusión educativa: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago: CSIE-FCF.
- Bozic, A. (2012). *Good practices and lessons learned in the application of the “Index for inclusion” methodology in elementary schools in Republika Srpska, Bosnia and Herzegovina*. Sarajevo: Save the Children. doi:10.13140/2.1.3745.3609
- Calvo, A., Haya, I. y Susinos T. (2012). El rol del orientador en la mejora escolar. Una investigación centrada en la voz del alumnado como elemento de cambio. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 2012, 7–20.
- Carrington, S. y Robinson, R. (2004). A case study of inclusive school development: A journey of learning. *The International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 141–153. doi: 10.1080/1360311032000158024.
- Contreras, J. (1994). La investigación en la acción. *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 7–12.
- Duke, J. (2009). The use of the index for inclusion in a regional educational learning community. *QUT Digital Repository*. Recuperado de <http://eprints.qut.edu.au/29400/>
- Dupuis, H. (2011). La teoría de la intervención como escenario de observación de las distinciones de la teoría de la evolución. *Revista Mad - Universidad de Chile*, 25, 34–42
- Durán, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., Ruiz, C. y Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva en el

- Estado Español. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 464-467.
- Education, Audiovisual & Culture Executive Agency. (2012). *Analysis of the use and value of the index for inclusion (Booth & Ainscow, 2011) and other instruments to assess and develop inclusive education practice in P2I partner countries*. Bruselas: Fontys.
- Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Barcelona: Morata.
- Escudero, J. (1990). ¿Qué es eso de intervención educativa? en Universidad de Murcia, Instituto de Ciencias de la Educación (Ed.), *Intervencion en educación especial*. pp.15-30, España.
- Escudero, J. (2009). El amigo crítico, una posibilidad para la formación del profesorado en los centros. *Compartim. Revista de Formació del Professorat*, 4, 1-4.
- Evans, S. (2014). The community psychologist as critical friend: promoting critical community praxis. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 25(4), 355-368. doi: 10.1002/casp.2213
- Figueroa, I. y Muñoz, Y. (2014). La guía para la inclusión educativa como herramienta de autoevaluación institucional: Reporte de una experiencia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 179-198.
- Figueroa, I., Soto, J. y Sciolla, B. (2016). Dinámicas de recepción, apropiación y contextualización del enfoque de la guía para la inclusión educativa en escuelas municipales de una comuna de la Región Metropolitana. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-13. doi: 10.7764/PEL.53.1.2016.4.
- Foulger, T. (2010). External conversations an unexpected discovery about the critical friend in action research inquiries. *Action Research*, 8(2), 135-152. doi: 10.1177/1476750309351354
- García, I., Romero, S., Aguilar, L., Lomelí, K. y Rodríguez, D. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-29. doi: 10.15517/aie.v13i1.11712
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Hick, P. (2005). Supporting the development of more inclusive practices using the index for inclusion. *Educational Psychology in Practice*, 21(2), 117-122. doi: 10.1080/02667360500128754
- Jiménez, M (2005). Asesoramiento como investigación acción de segundo orden. *Revista de Ciencias de la Educación*, 12, 93-104.
- Kazez, R. (2009). Los estudios de casos y el problema de la selección de la muestra: aportes del sistema de matrices de datos. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 13(1), 71-89.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Madrid: Laertes.
- Lago, M. (2014). *Index para a inclusão: Uma possibilidade de intervenção institucional* (Tesis doctoral). Universidad Federal de Río de Janeiro.
- Leite, C. (2002). A figura do amigo crítico no assessoramento /desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes. En M. Fernandes, J. Gonçalves, M. Bolina, T. Salvado y T. Vitorino (Coords.), *O particular e o global no virar do milenio* (pp. 95-100). Lisboa: Ediciones Colibrí.
- Loughran, J. y Brubaker, N. (2015). Working with a critical friend: A self-study of executive coaching. *Studying Teacher Education*, 11(3), 255-271. doi: 10.1080/17425964.2015.1078786

- Nes, K. (2009). The role of the index for inclusion in supporting school development in Norway: A comparative perspective. *Research in Comparative and International Education*, 4(3), 305–320. doi: 10.2304/rcie.2009.4.3.305.
- Nieto, J. (2001). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En J. Domingo (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo, colaboración y cambio en la institución* (pp. 147-166). Barcelona: Octaedro-EUB.
- Ossa, C., Figueroa, I. y Rodríguez, F. (2016). La metacognición institucional como herramienta para mejorar la gestión de la convivencia escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 1–18. doi: 10.15517/aie.v16i3.25962.
- Oswald, M. (2010). *Teacher learning during the implementation of the index for inclusion in a primary school* (Tesis doctoral). Stellenbosch University.
- Sales, M. A., Fernández, R. y Moliner, O. (2012). Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación. *Revista de Educación*, 358, 153-173. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2012-358-187.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85.
- Schuck, S. y Russell, T. (2016). Self-Study, Amistad crítica y las complejidades en la formación de profesores. En T. Rusell, R. Fuentealba y C. Hirmas (Comps.), *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a partir del self study* (pp. 117-132). Santiago: OEI.
- Segovia, J. y Hernández V. (2008). Una mirada crítica a la función asesora desde los servicios de apoyo externo. Recorrido y prospectiva. *Olhar de professor*, 11(2), 63-80. doi: 10.5212/OlharProfr.v.11i1.063080
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stokes, L. (2003). Lecciones de una escuela indagadora: formas de indagación y condiciones para el aprendizaje del profesorado. En A. Lieberman y L. Miller (Eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 173-192). Barcelona: Octaedro.
- Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 11(1), 23. <http://doi.org/http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf>
- Villalba, M. (2009). *Implementación del Índice de Inclusión desde la perspectiva de los alumnos* (Tesis de maestría). Universidad de Cádiz.
- Villarruel, M. (2012). Entornos políticos y dilemas sociales: los horizontes de la educación inclusiva. *Perspectiva Educativa*, 51(2), 4–20.

Breve CV de los autores

Jorge Eduardo Soto Cárcamo

Sociólogo, Máster en Investigación en Sociología Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona. Actualmente es coordinador de titulación y docente en el área de metodología del Magister en Desarrollo Cognitivo del Centro de Desarrollo Cognitivo de la Universidad Diego Portales. Posee experiencia en investigación, consultoría y asesoramiento en temáticas de educación intercultural e inclusión educativa. ORCID ID: 0000-0001-5107-5668. Email: jorge.sotoc@mail.udp.cl

Ignacio Figueroa Céspedes

Psicólogo Educacional y Magister en Desarrollo Cognitivo. Actualmente coordina el área de Educación Continua del Centro de Desarrollo Cognitivo de la Universidad Diego Portales. Docente de la Carrera de Educación Diferencial y del Magister en Desarrollo Cognitivo de la UDP. Posee experiencia profesional en el ámbito de la Inclusión Educativa, el Desarrollo Cognitivo y la Convivencia Escolar; desarrollando líneas investigativas ligadas al Cambio Escolar y la Innovación Docente, desde un enfoque inclusivo y desarrollador. Miembro de la Red *Index For Inclusion Network*. ORCID ID: 0000-0002-2756-1831. Email: ignacio.figueroa@mail.udp.cl

Cristopher Yáñez-Urbina

Psicólogo de la Universidad de Santiago de Chile y cursa el Magister en Comunicación Política de la Universidad de Chile. Investigador responsable del proyecto Fondart línea Investigación Audiovisual, y ayudante de investigación en proyecto Fondecyt de iniciación n°1115443. Posee experiencia en temáticas de inclusión educativa y la comunicación. Actualmente es docente del Programa de Desarrollo de Habilidades Cognitivas y Socioemocionales de la Universidad Iberoamericana de Ciencias y Tecnologías, y del área de Formación Integral de la Escuela de Psicología de la Universidad de Santiago de Chile. ORCID ID: 0000-0001-7171-9686. Email: cristopher.urbina@usach.cl

Diagnóstico Situacional en un Centro de Capacitación para el Trabajo en México: Desafíos para Atender a la Diversidad

Situational Diagnostic into a Capacitation Work Center in Mexico: Challenges to Address the Diversity

David U. López Quirino *
Juana M^a Méndez Pineda
M^a del Rosario Auces

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

En este documento se presentan los resultados de un diagnóstico realizado en un Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial en la Ciudad de San Luis Potosí, México, que tuvo como objetivo conocer cómo se desarrollan las prácticas educativas para atender a una gran diversidad de estudiantes. Fue un estudio de tipo cualitativo en el que se realizaron observaciones participantes, análisis de documentos y entrevistas a docentes, alumnos y directivos. Luego de analizar los datos recabados, se concluyó que existen tres dificultades centrales en el centro: a) alumnado que abandona tempranamente las especialidades; b) dificultad de los docentes para dar atención a los grupos diversos; c) y la ausencia de un programa de orientación y tutoría institucional. Para las siguientes etapas, se implementará un programa de formación docente que integre un enfoque de educación inclusiva, estrategias del trabajo cooperativo, análisis reflexivo de la práctica docente y el desarrollo de proyectos, para incidir en dichas problemáticas.

Descriptores: Formación de docentes, Formación profesional, Programas de desarrollo, Práctica pedagógica, Tutoría.

This document presents the result of a diagnostic apply into a Capacitation of Industrial Work Center in the city San Luis Potosi, Mexico. It had the goal to investigate how are been improved the educational practices to attend the huge diversity of all the students. It was a qualitative study that included participative observations, the analysis of documents and interviews to teachers, students and directives. After of the analysis of the resorts, it was concluded that there are three focal difficulties into the Center: a) students leave too early the specialties; b) teachers difficulties to attend the different groups; c) and the fact that there isn't an orientation and tutorial program in the institution. For the next stage, it will be implemented a teacher training program that integrates an inclusive educational approach, cooperative work strategies, reflexive analysis of teacher's work and the development of projects, to contribute on that problems.

Keywords: Teacher education, Occupational training, Development programmes, Teaching practice, Tutoring.

1. Problemáticas de la educación en México: Los que se quedan en el camino

El panorama actual de la educación para los jóvenes y su devenir laboral es una problemática que cada vez es más alarmante. Hoy en día esta población tiene necesidades laborales, sociales y culturales, a las que los gobiernos y sus economías no están dando respuesta. Tal como lo resalta el Fondo de las Naciones Unidas para la Población (2014) en su publicación más reciente sobre el estado de la población mundial, en el que refiere que un 60% de los jóvenes de entre 10 y 24 años a nivel mundial no estudia ni tampoco posee algún empleo, es decir, permanece en un estado de inactividad.

En lo que respecta al contexto mexicano, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2013), ubica a México como el tercer país con mayor número de personas sin estar laborando ni estudiando (dentro de los 34 países que conforman esta organización), lo que representa el 24.7% de los jóvenes de entre 15 y 29 años; esto es más de 7 millones de personas inactivas en la etapa más productiva de su vida.

Por tanto, la educación en nuestro país, y especialmente la de nivel medio superior, atraviesa por una época de grandes retos, principalmente por su carácter articulador entre la educación básica y la superior, es decir, es el lapso en el que se decide el rumbo que tomarán los jóvenes. Por su parte, la Encuesta Nacional de Deserción Escolar en el nivel Medio Superior (ENDEMS, 2012) reporta que por cada 100 alumnos que se inscriben al nivel primaria, únicamente 36 alcanzan a graduarse del nivel medio superior. Con ello podemos dimensionar la recurrente falta de oportunidades para ser educados, la pobre calidad de la enseñanza, así como la gran cantidad de personas que se quedan en el camino de la formación.

Por otro lado, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010) reporta que del total de la población de entre 15 y 19 años, el 43% no asistió a la escuela, esto es, que una parte importante de la población en edades de formación en Nivel Medio Superior se encuentra ya laborando o en la inactividad. Por su parte la OCDE (2013), apunta que en México el 64% de la población de entre 25 y 60 años, no alcanzó la formación en educación media superior. Lo cual remarca el reto de las instituciones y de quienes estudian a la juventud para incluir a estos sectores que quedan privados de la educación media superior y superior. Según el INEGI (2010) en San Luis Potosí, lugar dónde se desarrolló este trabajo de investigación, la escolaridad promedio de la población mayor de 15 años es de 8.3 años. En tanto, la media nacional es de 8.6 años; esto ubica al estado en el lugar 22 a nivel nacional.

Frente a esta situación, cabe preguntarse: ¿a dónde van los que no tienen actividad?, ¿de qué formas se está dando respuesta a estos retos por parte del sistema educativo?, ¿cómo participan los agentes educativos en ese proceso? y ¿qué pudiera estar llevando a los estudiantes al abandono? Estas son algunas de las cuestiones a las que se pretende dar luz con el presente estudio, a través del estudio realizado en un escenario educativo complejo, en el que resaltó el constante abandono de los estudiantes a sus especialidades, la falta de un programa de orientación educativa institucionalizado y la presencia de una amplia diversidad en el alumnado.

Para cerrar este apartado, resaltaremos que es necesario concebir nuestra tarea en la educación desde una visión sistémica, histórica y dinámica, en la que todos los actores y elementos del contexto educativo, están relacionados entre sí y en constante comunicación. Con ello también queremos señalar que el contexto configura las relaciones y las prácticas educativas, tanto de forma positiva como negativa, por ello en este primer acercamiento a la institución, buscamos, ante todo, tratar de comprender y analizar su complejidad. No obstante, también habrá que asumir de manera crítica, la gran responsabilidad que la educación posee para nuestra realidad, en lo político, económico y social, pues como refiere Fernández-Enguita (2009) la educación en estos tiempos tiene una importancia para los países que nunca antes había tenido.

1.1. Práctica de exclusión en las aulas: Relevancia de la inclusión y la colaboración

Existen múltiples intervenciones para responder a situaciones problemáticas actuales como el abandono, la inactividad y la atención para todos, sin embargo, la propuesta de educación inclusiva, por ser una propuesta educativa y social, alcanza a dar respuesta de manera amplia a situaciones como éstas. Principalmente, la educación inclusiva propone un cambio de paradigma hacia la atención a la diversidad en las escuelas, transitando de un modelo deficitario, el cual parte desde la visión médica y asistencial; a un modelo competencial (López-Melero, 2004). Este último modelo plantea una visión más amplia de la labor educativa: una escuela para todas y todos sin exclusiones. Esta propuesta conlleva inicialmente una serie de cambios actitudinales y culturales para que la diversidad sea algo cercano y cotidiano.

En relación a la inclusión, también, consideramos importantes los fundamentos del *Index for inclusion* (Ainscow et al., 2000), en donde se propone el desarrollo de proyectos de mejora en centros educativos desde una visión inclusiva, contemplando los procesos y las relaciones que suceden dentro de las escuelas. Para entender más ampliamente lo que sucede dentro de las instituciones en relación a la inclusión, en el *Index*, se proponen tres dimensiones de análisis: “las políticas, las prácticas y la cultura de la institución” (p. 21). En esta propuesta también se considera que existen barreras para el aprendizaje y la participación, es decir, son las condiciones del contexto que pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de él.

Por su parte, López-Melero (2004) propone tres principios de esta nueva cultura: en primer lugar, el respeto, la tolerancia y la libertad de pensamiento para cambiar la práctica educativa y social; en segundo lugar, entender la diversidad como parte genuina y valiosa de la identidad de cada ser humano y, en tercer lugar, la importancia de vivir los valores dentro del contexto educativo, resaltando el amor como fundamento de la condición humana.

Por otro lado, Pujolás (2004) en pro de una adecuada atención a la diversidad, postula el aprender juntos a pesar de las características de cada estudiante, es decir, haciéndolo a la par y aprendiendo unos de otros (en comunidad y en colaboración). Por ello, este autor considera que no se puede educar separando a los alumnos normales de los diferentes pues algo así resulta incongruente con los valores de respeto, solidaridad y convivencia.

Al respecto Díaz-Barriga (2006) refiere que la simple proximidad física entre personas no define un grupo cooperativo, sino que éste se construye con las interacciones significativas entre sus integrantes. Así, en un grupo cooperativo las competencias sociales, el intercambio de ideas, el control de los impulsos, la diversidad y el diálogo se

consideran importantes en esta forma de trabajo. Una manera sencilla de definir la cooperación es entenderla como el trabajar juntos para alcanzar metas compartidas, ejercicio que maximiza los aprendizajes de los integrantes de los grupos.

Las propuestas antes mencionadas, abren la perspectiva de lo que significa educar en la diversidad y en la colaboración, desde un enfoque crítico a las actuales prácticas educativas, las cuales hasta el momento se han quedado cortas en el tema de atención a la diversidad. Con estas visiones, se busca dar sustento del porqué la inclusión y la colaboración son alternativas actuales que pueden dar respuesta a las necesidades de cualquier contexto educativo, pues se persiguen condiciones de convivencia y participación abiertas, en donde caben todos los participantes de una comunidad, independientemente de sus características.

1.2. La orientación y la tutoría inclusiva como alternativa a los entornos diversos

Otro de los elementos relevante para éste trabajo es el de la Orientación y la Tutoría inclusivas como respuesta a las problemáticas del contexto actual. Se considera esencial que en una institución que prepara para el trabajo se cuente con actividades de esta índole para preparar mejor a sus estudiantes con el fin de acompañarlos en su proceso formativo.

Hoy en día existen algunos programas de orientación y tutoría de manera oficial en las escuelas públicas de nivel medio superior, como es el caso del Sistema Nacional de Tutorías Académicas el cual tiene como propósito “coadyuvar en la formación integral de los estudiantes atendiendo sus necesidades e interés, así como aquellos factores internos y externos que inciden de forma directa o indirecta en el proceso de aprendizaje y desempeño académico” (Subsecretaría de Educación Media Superior y Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico, 2011, p. 16), sin embargo, estos programas no se implementan en todos los contextos como se esperaría.

Por otra parte, algunos autores como Bisquerra (2012) refieren que la orientación es un proceso de ayuda dirigida a todas las personas, cuyo objetivo es contribuir al desarrollo cognitivo, social emocional, moral, físico, etc. Para este autor, la orientación tiene la finalidad de formar personas para vivir y convivir en paz, en un entorno de democracia, construyendo conjuntamente el bienestar social y personal. Este tipo de aspectos, se vuelve relevante en nuestros contextos actuales, en dónde la tradición mecanicista del aprendizaje y los modelos tradicionales, nos exigen memorizar, saber hacer, dominar contenidos, etc., dejando de lado cuestiones medulares como la formación ciudadana, el pensamiento crítico y la convivencia social, aspectos más humanos y, desde nuestra perspectiva, los verdaderos fines de la escuela pública.

En este mismo rubro, Boza, Salas, Ipland, Aguaded, Fondón, Monescillo, y Méndez (2001), consideran que la orientación en el ámbito escolar, se concreta en tres elementos principales: educar es orientar para la vida, orientar es asesorar sobre opciones alternativas y orientar es capacitar para el propio aprendizaje. Por su parte, Santana y Álvarez (1996), proponen la orientación sociolaboral, ya que plantean que en la educación hay un exceso de enseñanza tradicionalista enfocada en la transmisión del saber, que deja de lado los aspectos socioculturales y económicos, así como las nuevas exigencias del mundo del trabajo.

Desde estas perspectivas en torno a la orientación es que el presente estudio pretende abonar para el desarrollo de nuevas prácticas educativas y el tránsito a escuelas más

inclusivas, ya que, como postula Cisneros (2010): “es necesario ofrecer una atención educativa adecuada a todos y a todas, sin importar características físicas o intelectuales, situaciones culturales, religiosas, económicas, étnicas o lingüísticas” (p. 6).

1.3. La formación de docentes críticos de su propia práctica

En este apartado se resalta la importancia de que los profesores se formen más allá de la especialización y de la actualización, es decir, que los docentes tengan acceso a una formación centrada en el análisis de su propia práctica, a fin de que se cuestionen lo cotidiano y los supuestos que componen su forma de ser profesores. Esto implica convertirse en un agente crítico, reflexivo y transformador de sus contextos educativos como lo postula el enfoque Crítico Progresista. Al respecto, Barraza (2010) postula que los fines de dicho enfoque son que los profesores alcancen una práctica que articule la investigación con la intervención en un marco institucionalizado de profesionalización; el cual conduce a la autonomía profesional. El autor parte de los siguientes pilares:

Primeramente, la teoría crítica de la ciencia social y de la educación en pro de una mejora educativa; en segundo lugar, la autonomía profesional y social de sus agentes; en tercer lugar, el diálogo y la colaboración como principales estrategias de desarrollo; y finalmente, la autonomía profesional como un proceso colectivo y emancipatorio que busca la transformación de las prácticas educativas. (p. 13)

Por su parte, Perrenoud (2004) postula que la práctica reflexiva de docencia debe concebirse como una postura permanente, es decir, como un proceso de entrenamiento inacabado, intensivo y voluntario. Dicho proceso se desarrolla en plena acción y sobre la acción docente, por ello el autor apoya la idea de convertir a los profesores en actores de su formación que acepten la incertidumbre, el riesgo y la complejidad, como formas de implicarse en su práctica.

En éste marco del análisis de la práctica, es donde encontramos un paradigma distinto desde el cual se pueden articular intervenciones de gran trascendencia en este contexto educativo, pues podemos entender la docencia como una función compleja y amplia, de la que nos podemos servir para alcanzar objetivos nuevos y más responsables con docentes más activos y transformadores.

1.4. El qué y para qué de los CECATI

Actualmente en México, los Centros de Formación para el Trabajo Industrial (CECATI) forman parte de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), cuya misión es ofrecer alternativas de desarrollo educativo congruentes con el entorno económico, político, social, cultural y tecnológico de la nación (Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo, 2013). El Nivel Medio Superior comprende bachillerato y preparatoria, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes; entre éstos últimos se encuentra la capacitación para el trabajo.

La capacitación para el trabajo está dirigida a atender a las personas con intenciones de formarse para el trabajo (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2013b), lo que les confiere un estatus particular a las demás instituciones de su nivel. Entre sus particularidades, estos centros atienden poblaciones de diversas edades, personas con distintos perfiles académicos y cada capacitación es sustancialmente diferente a las demás. Ésta heterogeneidad de condiciones pone a los CECATIS en desigualdad de condiciones, pues no se empata con la forma de trabajo que predomina en el sistema.

Los CECATI ofrecen cursos de capacitación para y en el trabajo. Estos centros capacitan a las personas bajo los principios de pertinencia, calidad y equidad, sin importar su escolaridad; actualiza y especializa los conocimientos y las habilidades técnicas de los trabajadores; valida las competencias adquiridas de manera práctica o por autoaprendizaje, y estimula en los estudiantes y egresados la creación de empresas (Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo, 2013).

1.4.1. ¿Quiénes conforman la comunidad educativa de este centro?

El CECATI objeto de este estudio es un centro que tiene mucha flexibilidad y apertura para los alumnos (Cisneros, 2010), pues atiende a personas de 15 años en adelante, con mínimos requisitos de ingreso. Por ejemplo, no siempre se requiere grado de escolaridad o experiencia, ni cubrir colegiaturas costosas para ser admitido. Además, hay talleres que cuentan con cuatro horarios distintos para el mismo curso, con el fin de poder atender a personas que trabajan e incluso a los que rolan turnos.

Los alumnos que acuden a CECATI tienen características como la diversidad de edades, de formación académica, de intereses, de procedencias y de “capacidades”, las cuales no se ven en la mayoría de instituciones educativas; aquí se trabaja y convive diariamente con la diversidad, lo que hace aún más relevante el estudio de este contexto. Además, este plantel está ubicado cerca de la zona industrial de la ciudad de San Luis Potosí, con la finalidad de captar personas ligadas con la industria.

Durante el ciclo 2013-2014 se inscribieron 2556 estudiantes en sus distintos talleres. La planta docente se compone por 18 profesores y cuenta con 20 trabajadores, entre directivos, administrativos y personal de limpieza. Este plantel ofrece formación diversa en más de 10 talleres como son el de máquinas y herramientas, inglés, informática, aula POETA, diseño y fabricación de muebles de madera, contabilidad, mecánica automotriz, estilismo y bienestar personal, electrónica, entre otros.

1.4.2. El Aula POETA, un espacio para los “especiales”

Una de las particularidades de este centro es la incorporación, hace aproximadamente seis años, del Programa de Oportunidades para el Empleo a través de la Tecnología en las Américas (POETA). El programa denominado Aula POETA fue creado por la organización *Trust for the Americas* en el año 2004, una Fundación de la Organización de Estados Americanos (OEA) que se encarga de capacitar a personas con “discapacidad” en el uso de Tecnologías de Información, proporcionando, a través de la educación, acceso a posibilidades de empleo y una participación social más activa (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2013a).

Por su parte, el sistema CECATI plantea que el aula POETA no sólo capacita a los participantes en computación básica, sino que también ofrece el desarrollo de habilidades para desempeñarse mejor en el campo laboral. Por ejemplo, en cuestiones como la interacción social, la preparación para el trabajo, las relaciones con clientes, la resolución de conflictos, el liderazgo, el trabajo en equipo y autoestima. Además, se encontró que el Programa tiene 134 centros operando en 20 países de América incluido México, donde inició operaciones en el año 2005 en la Universidad Pedagógica de Campeche y, cuatro años más tarde, el Gobierno de México, en Alianza con *Trust for the Americas* y la empresa *Microsoft*, fortalecieron el programa con la creación de 45 Aulas POETA. Cabe mencionar que esta iniciativa fue apoyada por fondos del Congreso de la Unión a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Según el directorio POETA (Subsecretaría de

Educación Media Superior, 2013c), hay una red de 53 aulas repartidas en prácticamente todos los estados, ubicadas por lo general en los CECATI; cabe mencionar que dicha red de Aulas POETA, es la más grande de América Latina.

Cisneros (2010) refiere que antes del Aula POETA, en los CECATI ya se daba atención a las personas con “discapacidad”, y presenta una estadística de las personas con esta condición atendidas del 2000 al 2008. En ésta se observa un incremento de inscripciones de las consideradas “personas con discapacidad”; de 1966 personas en el ciclo 2000-01 a 6600 en el ciclo 2007-08. Con este tipo de movimientos institucionales, se acerca a esta población con discapacidad a las aulas y al mundo del trabajo, brindándoles un espacio designado para su formación que no poseían con anterioridad.

Finalmente, señalamos, que según con lo revisado en torno a la red POETA en México, ésta representa un modelo bien adoptado por los CECATI, por su estructura organizativa, por su accesibilidad y alcance a nivel nacional, pues como refiere Cisneros (2010), la particularidad del CECATI, es la flexibilidad para el ingreso, cuotas accesibles, cursos de corta duración y el sentido práctico. Finalmente diremos, que a pesar de las intenciones y promesas que el programa POETA refiere, aún se desconocen los logros obtenidos a partir de su incorporación en el contexto mexicano, lo cual es un asunto pendiente por explorar.

1.4.3. Justificación

Se seleccionó al CECATI también por ser una institución de educación pública, que como ya se dijo, posee peculiaridades de interés en el ámbito educativo. Debido a la complejidad de las situaciones educativas del centro, creemos que un diagnóstico como éste puede ofrecer elementos para entender la configuración de la dinámica y los retos que se enfrentan profesores, estudiantes y autoridades en la empresa de construir una escuela para todos.

Resulta relevante hacer ésta exploración, ya que estudios como éste pudieran dar luz para la mejora de la atención al alumnado y a la transformación del profesorado. Además, aspectos como la colaboración, la inclusión y la orientación en la escuela, son áreas que hasta el momento no se ha explorado en una institución de este tipo. Finalmente diremos que la educación en nuestro país atraviesa por momentos de transición a un nuevo modelo educativo. Y por ello, es nuestra responsabilidad como profesionales inmersos en la educación, interesarnos en investigar y tratar de entender la complejidad de nuestros contextos.

El objetivo general de este diagnóstico fue conocer las condiciones actuales del centro en cuanto a su cultura y sus prácticas para la atención a la diversidad, la colaboración y la orientación educativa, y analizar cómo se relacionan con el desarrollo de los docentes y alumnos. En cuanto a los objetivos específicos se plantearon los siguientes: a) Conocer la diversidad de estudiantes que tiene este centro; b) Explorar cómo es la atención que se brinda a los alumnos considerados “diversos”; c) Conocer las características del profesorado; d) Identificar los principales retos del centro; e) Conocer las experiencias en orientación educativa; d) Identificar las limitantes organizativas, físicas y socioculturales para la implementación de proyectos de mejora.

2. Método

Este diagnóstico partió de un enfoque cualitativo (Barraza, 2010) para la elaboración de Propuestas de Intervención Educativa. De esta propuesta se retomó la indagación inicial de los contextos educativos, que consistió en la utilización de técnicas e instrumentos de tipo cualitativo y el acercamiento con los principales actores o informantes clave del centro. En este sentido consideramos importante el enfoque de la inclusión, ya que, desde su visión, la inclusión está relacionada con un exhaustivo análisis de todas las formas a través de las cuales los centros escolares pueden marginar o excluir al alumnado. Además, se considera que la inclusión de estudiantes mejora cuando la escuela trata de responder a todos los aspectos de su diversidad (Ainscow et al., 2000).

De esta propuesta para entender los centros educativos, se planteó una valoración inicial (diagnóstica) desde una visión más social, considerando las barreras para el aprendizaje y la participación que se enfrentan. Además, se propuso que, para explorar la inclusión en centros educativos, se debe realizar a partir de tres dimensiones, la cultura, las políticas y las prácticas, mismas que se consideraron en función de otras problemáticas para la conformación del presente estudio diagnóstico (Ainscow et al., 2000).

2.1. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para recabar la información del centro se utilizaron técnicas de manera estratégica y sistemática, los instrumentos que se utilizaron previamente fueron aplicados en otros contextos para optimizarlos y validados por expertos en el área, es decir, los instrumentos fueron diseñados por el autor, se pilotearon con compañeros y personas dedicadas a la docencia, y en todo momento fueron revisados por los asesores del proyecto (docentes investigadores) dentro de un seminario de Investigación en Educación Inclusiva. A continuación, se describen los instrumentos utilizados para la recolección de datos, los cuales se desprenden de técnicas como la observación participante, la entrevista y el análisis documental.

Se utilizó la observación participante, desde un enfoque etnográfico (Bertely, 2001; CONAFE, 2006; Shagoury y Miller, 2000), la cual postula un acercamiento a las situaciones reales de los acontecimientos educativos, esto es, interactuando dentro del centro y dentro de las aulas. Para el registro de las observaciones se utilizó el diario de campo en donde se llevó un registro posterior por escrito de lo observado haciendo reflexiones personales.

En segundo lugar, se recurrió a una guía de observación participante en el aula, mediante la cual, se hicieron anotaciones de aspectos específicos como a) el contexto, b) el ambiente, c) los participantes, d) comportamientos y actividades de los participantes, e) interacciones informales y actividades no planeadas, y finalmente a f) el lenguaje de los participantes (Barraza, 2010). Además, se recogieron documentos de la clase como ejercicios y prácticas

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a partir de guías previamente elaboradas, las cuales fueron utilizadas para conocer la percepción de viva voz, de los principales actores del contexto educativo (informantes clave). Consideramos al igual que Mayorga (2004), que la entrevista es una técnica cualitativa que permite recoger una gran cantidad de información de una manera más cercana y directa entre investigador y sujeto de

investigación. Se abordaron temas como la atención a la diversidad, la orientación en el centro, las relaciones que, entre los actores, los retos del centro, entre otros.

En cuarto y último lugar, mencionamos el análisis de documentos que consistió en recuperar información de documentos oficiales (Proyecto del Centro, Proyecto Curricular, Reglamentos, Organización del Centro) y documentos públicos (Revistas, Cartas, Comunicados). La finalidad fue reconstruir la propia realidad escolar vivida a través de los documentos.

2.2. Procedimientos para el análisis de los datos

Para realizar el análisis de los documentos se realizó una matriz de análisis documental, la cual consistió en una tabla de doble entrada, en la que se conjuntaron todos los documentos recabados con sus descripciones y reflexiones en torno a los temas de interés. Se pretendió elaborar, a partir de un documento bruto, un documento secundario que represente su contenido para facilitar su consulta o localización (Travé, 1996).

Respecto a las observaciones y entrevistas se hizo el análisis de los datos, de acuerdo con lo propuesto por Bertely (2001), quien sugiere sustraer la información y poder hacer interpretaciones para la construcción de los resultados a través de procedimientos como la triangulación teórica, la categorización y análisis de patrones emergentes. Además, consideramos lo referido por Shagoury y Miller (2000), quienes establecen la confección de índices, el método de comparación constante y la triangulación para analizar los datos.

Primeramente, las entrevistas, observaciones, diarios y demás datos recabados se recuperaron de manera textual para guardar la fidelidad de lo expresado por los informantes. Posteriormente se identificaron los temas generales en los datos recabados, con lo cual se empezó el proceso de categorización, es decir, se organizó la información encontrada en temas centrales (categorías). En este estudio se conformaron las siguientes categorías: a) Estado actual de la Orientación, b) Relaciones entre los actores, c) Características del docente, d) Características de los alumnos, e) Políticas de la institución.

Después se elaboró un índice con la ubicación de cada cita de cada categoría y se elaboró una matriz con las citas textuales, lo que facilitó la redacción. Para simplificar la información recabada, se construyó una relación de claves para identificar a los participantes, los instrumentos aplicados y los escenarios considerados durante el diagnóstico, dicha relación es presentada en la tabla 1.

Tabla 1. Relación de claves identificadoras para los elementos del diagnóstico

MARCA	SIGNIFICADO	MARCA	SIGNIFICADO
E-	Guía de Entrevista	IMA	Instructor Mecánica Automotriz
O-	Guía de Observación	ICr	Instructor de Carpintería
DI	Diario del Investigador	IAPo	Instructor Aula POETA
DOC	Documentos	IIn	Instructor de Inglés
TMA	Taller Mecánica Automotriz	AMA	Alumno Mecánica Automotriz
TCr	Taller Carpintería	ACr	Alumno Carpintería
TAPo	Aula POETA	AAPo	Alumno Aula POETA
TIn	Taller de Inglés	Ain	Alumno de Inglés
JCa	Jefa de Capacitación	JSA	Jefa de Servicios Administrativos

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente, se triangularon los datos entre instrumentos y también con la teoría, todo con la finalidad de tratar de comprender lo que sucede al interior de este plantel, como se describirá a continuación.

3. Resultados

En este proceso de conocer el estado actual de la institución, se pudo escuchar de viva voz la perspectiva y el sentir de los estudiantes, profesores y autoridades. A continuación, se desglosan los resultados del diagnóstico, esto a partir del análisis de los datos y con respecto a las triangulaciones con la teoría anteriormente señaladas y considerando la experiencia del facilitador. Estos resultados se presentan en tres grandes categorías de análisis: a) La institución habilitadora, la última oportunidad, b) Las otras diversidades: los que las otras escuelas ya no aceptaron y desechan, y c) Docentes empíricos, hacedores de personas útiles.

3.1. La institución habilitadora, la última oportunidad

“La institución habilitadora, la última oportunidad” es la primera categoría construida para dar cuenta de la situación educativa del papel del CECATI como institución y como es vista desde sus adentros. Iniciaremos retomando lo que se recogió mediante las entrevistas y observaciones, en donde profesores y autoridades afirmaron que el CECATI es una institución que educa a toda aquella persona que desea prepararse para la vida laboral, es decir, abre sus puertas de formación prácticamente a cualquier persona que busque un espacio en sus aulas. Decimos que es una institución habilitadora ya que de acuerdo con gran parte de los entrevistados (E-IIIn1; E-AMA1; E-JSA1; E-IAPo3), el CECATI busca la preparación técnica de adultos y adolescentes inactivos profesional y laboralmente; quienes previo a estar inscritos han pasado un tiempo sin actividades, en otras instituciones de las cuales han sido dados de baja o han abandonado.

Igualmente se precisó que, en comparación con otros centros educativos, el proceso de ingreso, los reglamentos y los horarios generalmente son flexibles, otorgando libertad y espacios de desarrollo para el alumnado (E-AMA 2; E-IMA 2). Otra de las características representativas del centro es la prevalencia de la práctica dentro del currículum, “aquí la educación es más práctica que teórica, nosotros hacemos un 80% de práctica y 20% de teoría (...) estamos más enfocados a la industria, es por eso que los capacitamos más en la práctica” (E-Jcp 4). En este sentido también se obtuvo, que el modelo pedagógico que se sigue en las aulas, generalmente es técnico y tradicional, es decir, uno en el que se tienen programaciones y contenidos organizados por el docente, centrados en la transmisión del conocimiento, que carecen de participación y construcción por parte del alumnado, tal como se observó durante las observaciones de clases (OP-CIn; OP-CMA; OP-CAPo; OP-CCa), en las que generalmente el docente hablaba la mayor parte del tiempo y daban espacio para plantear dudas, mismas que raras veces se expresaban.

Aunado a ello, la institución posee una visión integradora de la diversidad, lo cual se ve reflejado en sus políticas, en la cultura y en sus prácticas, lo que ha limitado el desarrollo de sus alumnos (E-IAPo7; DI 6, 7 y 8). Aún se cuenta con espacios excluyentes, como es el caso del Aula POETA para personas con discapacidad, misma que se comenta más detenidamente en la siguiente categoría. No obstante, podemos deducir que el centro atraviesa por un proceso de transición a la inclusión debido a que cuenta con una

infraestructura física adecuada (rampas, señalética apropiada, pasamanos, cajones reservados de estacionamiento, etc.) constatada en lo recabado en el diario del investigador (DI01), lo cual refleja la intención de la institución por ser inclusiva. Sin embargo, observó que, a pesar de este equipamiento, regularmente no se respetaron los espacios exclusivos de estacionamiento, el acceso al baño adaptado permanecía cerrado con llave y las reglamentaciones excluyen de certificación a esta población (DI03; DI05; E-Ica 5; E-IMA; E-ICr 9). Cuestiones como éstas, denotaron que aún no se cuenta con la cultura de una escuela inclusiva que visualice la diferencia como un valor (López-Melero, 2004).

Por otro lado, se encontró que el centro representa una última oportunidad de formación, sobre todo para los estudiantes que vienen de fracasos en otras escuelas y de la inactividad. Así lo expresaron los entrevistados, entre ellos el área directiva, que señaló que: “son alumnos que dejaron de estudiar o alumnos que salieron reprobados (...) o bien, son los que no encontraron preparatoria” (E-Jcp 6), por su parte el profesorado afirmó que son estudiantes que: “no terminaron secundaria porque no quisieron seguir estudiando, son gente que ya no busca una profesión” (IMA 5).

A pesar de que el CECATI se reconoce como una opción atractiva para esta población (E-IMA 6), una parte importante de los estudiantes no logra concluir los cursos. Por un lado, la institución refirió que en el ciclo 2013-2014, tuvo un 81.8% de eficiencia terminal, lo cual quiere decir que, de sus 2556 estudiantes inscritos, acreditaron los cursos 2091 (DOC-Estadística). Sin embargo, los profesores refirieron que ellos contemplan el abandono y la deserción bajo otros parámetros, pues consideran los cursos completos, esto es, tomando en cuenta el número de alumnos que inician una especialidad, contrastándolo con los que no logran certificarse por completo: “la deserción es uno de los principales problemas que tenemos porque realmente entran los grupos llenos y al final del curso son muy poquitos” (E-Jcp 6), refirió una de las profesoras.

Además, en este rubro, llama la atención que una institución como ésta no cuente con un programa de orientación educativa institucional, considerando que, en este proceso de formación para el trabajo, la orientación es de gran apoyo y promueve una mejora en el futuro del alumnado (Santana y Álvarez, 1996). Cabe señalar que a pesar de que no se retoma en este CECATI, existe el “Sistema Nacional de Tutorías Académicas para el Bachillerato General, Tecnológico y Profesional Técnico” (Subsecretaría de Educación Media Superior Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico, 2011), creado por la misma Secretaría de Educación Pública para el Nivel Medio Superior con el fin de:

“orientar la planeación, organización y operación de las tutorías académicas en los planteles (...) pretende apoyar a los alumnos en la resolución de problemas de tipo académico, coadyuvar en la promoción de su autonomía y formación integral, así como contribuir a mejorar su rendimiento académico (...) para que el estudiante desempeñe un papel más activo en el proceso enseñanza aprendizaje, promueva la creación y recreación del conocimiento y desarrolle habilidades, destrezas y actitudes, en el aspecto académico en pro de su permanencia en la educación media superior”
(p. 8).

3.2. Las otras diversidades: los que las otras escuelas ya no aceptaron y desechan

En esta categoría sobre la población, resaltamos que a este centro acuden los denominado grupos desfavorecidos, ya sea por cuestiones económicas, escolares o sociales. Esto nos dimensiona el reto mayúsculo que enfrentan estos agentes educativos

en general, ya que todos los días buscan educar en la diversidad, tratando de que ésta educación alcance a todos de manera equitativa. Por su parte, las autoridades y docentes refirieron una marcada clasificación entre tipos de alumnos (E-Jcp 6, E-IMA 6): los jóvenes, los adultos o mayores y las personas con discapacidad.

Primeramente, los jóvenes fueron descritos como el grupo más numeroso que generalmente lo componen menores de 18 años, los cuales en la mayoría de los casos no estudiaban ni trabajaban antes de incorporarse al centro (E-IMA 4; E-IAPo 7). Ellos fueron percibidos como los que “vienen más a jugar... a echar relajo”, y que por algún motivo decidieron no seguir estudiando o no pudieron continuar. Además, han estado en los cursos en contra de su voluntad (E-IAPo 7; E-Jcp 6; E-ICr 5; E-IIn 4 y 5) y se reportaron como el grupo con mayor necesidad de orientación (E-ICr 7), atribuyendo este rasgo a que “son muy inmaduros, muy juguetones... un grupo muy difícil” (E-IIn 6). Lo observado en las aulas fue que se presta menos atención a este grupo e incluso fueron alumnos que abandonaban las aulas antes del final de la clase (OP-CI; OP-CM; OP-CC).

El segundo grupo lo conformaron los alumnos adultos o mayores, de los que se encontró de 1 a 5 por aula aproximadamente. A ellos se les refirió como “los más responsables, comprometidos, los que vienen a trabajar” (E-Jcp 6, E-IIn 5), “vienen a aprender, y realmente tienen vocación” (E-IIn 4). Ésta preferencia se pudo observar también en las aulas, pues evidentemente se dedicaba más tiempo y se prestaba mayor atención a las personas de este grupo (OP-CI; OP-CM; OP-CC).

El tercero de los grupos, fue el de las personas con discapacidad, los cuales de acuerdo con los docentes también “son de trato difícil y riesgoso” (E-IAPo 9). Aquí se recogieron testimonios de renuencia, de descalificación y de segregación, sobre todo desde la óptica del profesorado. Comentaron que los alumnos con discapacidad llegan a un punto donde no pueden seguir por lo peligroso de las especialidades, en particular por el uso de los equipos (E-Jcp 9). Esta condición se vio expuesta, por las expresiones como: “el del año pasado no daba una el pobrecito” (E-ICr 9), “hay cierto rechazo de sus compañeros, se ríen de ellos... no les gusta sentarse con ellos... a veces veo que definitivamente no entienden” (E-IIn 7), “no le puedo decir, te garantizo que vas a aprender” (E-IIn 8). Todo esto, a pesar de que los alumnos con discapacidad suelen ser de los más constantes y con menores índices de deserción (E-IAPo 7; E-JCa 6). En general se les describe como estudiantes inferiores en capacidades y con bajas expectativas al egreso. Esto, aunado a una concepción de aceptación forzosa para el ingreso a sus grupos, y no como una cuestión inherente a su papel como docente. (E-IAPo 7; E-ICr 9; E-IIn 8). En este sentido, sostenemos que el papel del docente para superar las barreras de la exclusión es fundamental, ya que como refiere Fernández-Batanero (2013) el liderazgo de los profesores es un factor que puede determinar el avance o limitación de la inclusión.

Queda claro que, a pesar los esfuerzos por incluir a estos colectivos, las prácticas no han favorecido el proceso para la inclusión de todos. Lamentablemente esta clasificación del alumnado descarta a buena parte de ellos como sujetos de aprendizaje y los juzga como responsables totales de los procesos educativos fallidos, entre ellos el abandono escolar. Evidentemente estas prácticas de desentendimiento del docente, no mejoran la calidad de la enseñanza, sino que mejoran la comodidad del docente (Perrenoud, 2004), lo cual se reafirmó con expresiones como la siguiente: “somos el nivel educativo donde llegan los alumnos más desorientados... creo que nos llega lo peor o lo que todas las escuelas ya no aceptaron y desechan” (E-IMA 10).

Finalmente se menciona lo que los alumnos refirieron en cuanto a sus propias dificultades, al respecto identificaron: la insuficiencia de prácticas profesionales (E-Jcp 10), la escasez de oportunidades laborales (E-AAPO10; E-AMA6) y las dificultades para ser independientes y autónomos (E-JSA 2, E-ICr 8 y E-JSA 4). Se resalta que desde el alumnado se reconoció una falta de responsabilidad, interés y compromiso en la propia formación (E-IIn 8).

3.3. Docentes empíricos, hacedores de personas útiles

En este centro, los docentes poseen peculiaridades por su diversidad de formación, áreas de adscripción, concepción de sus funciones, así como procederes, lo cual complejiza su identidad y participación dentro de la institución.

En cuanto a la comunicación entre los docentes, el estudio arrojó que han tenido pocas oportunidades de colaborar (E-IMA 2), así como escasa apertura para dialogar (E-ICr 9). Por ello refirieron sentirse faltos de respaldo y no poder trabajar en equipo, resaltando testimonios como: “soy un poco renuente a dialogar y me toca la suerte, de que yo solo me tengo que defender” (E-ICr 3), “considero que el clima es... muy frío, no hay compañerismo, no es de que yo veo que estás batallando, voy y te hecho la mano... te dejan morir solo” (E-IMA 2).

Algunos profesores expresaron rechazo a la innovación y una visión de su participación en el centro diferente a la de los más jóvenes: “somos maestros que ya deberíamos estarnos jubilando y ya no queremos cambios, no queremos conflictos... gente joven que empieza de todo quieren hacer pleito” (E-ICr 2).

Por otro lado, como ya se dijo, entre los docentes predomina un modelo tradicional y técnico de enseñanza, centrado en la transmisión del conocimiento (E-AMA 2), propiciando prácticas en las que se excluye a buena parte del grupo, ignorando lo que los alumnos pueden aportar (O-TMA 2). “La mayoría de los maestros hemos sido empíricos” (E-ICr 4), refirió uno de los docentes en torno a la docencia. En este mismo sentido, se reconoció que el objetivo del profesor se limita a instruirlos “para hacerlos personas útiles” (E-IMA 6 y 7). Lo dicho, coincidió con lo observado en las aulas, pues todos los docentes, se involucraron a diferente nivel en las actividades con los alumnos, con marcados favoritismos (O-TCr 3, O-TMA 3, O-TAPo 2 y O-TIn 4).

En gran medida, las clases que aquí se imparten, han obedecido la premisa ya mencionada de otorgar un 20% a la teoría y un 80% a la práctica, sin embargo, regularmente al momento de la práctica las clases se tornaron individualistas, selectivas, con poco trabajo en equipo, con tiempos muertos y como fue de esperarse, con recurrente ausentismo del alumnado (OP-Cr 1 y 2; OP-MA 1 y 3; E-IIn 1; OP-In 1).

Por otro lado, los profesores identificaron como retos centrales de su contexto: el abandono escolar (E-Jcp 6; E-IAPo; E-IMA 3), la dificultad de atender a grupos con diversidad (E-IMA 5; E-AI 4), la falta de formación constante por parte del centro en temas de docencia (E-IIn 3, 4 y 5; E-ICr 3 y 10; E-IAPo 2; E-IAPo 6 y 7) y la falta de material para ejercer su trabajo (E-IMA2).

Finalmente, se recabaron propuestas de mejora por parte de los profesores, las cuales se relacionaron con temáticas como la orientación del alumnado. Por un lado, se expresó la necesidad de que existiera dentro de la institución, una persona encargada de atención psicológica para los alumnos (E-IIn 9; E-ICr 8), con lo cual se denotó que las

condiciones de los alumnos muchas veces también son emocionales, por lo que la función tutora del profesorado, se justifica ampliamente. Por otro lado, se propuso que se hiciera una evaluación, o una valoración sobre qué futuro se busca para el alumnado, de acuerdo a las necesidades del contexto (E-IMA 3).

4. Conclusiones: Prioridades de mejora

En síntesis, los resultados que arrojó el diagnóstico fueron: que la institución atiende a una diversidad importante de personas, que en ese momento no se contaba con un programa de orientación y tutorías institucional a pesar de su evidente urgencia y, finalmente que existía una percepción del abandono como un problema grave. Sostenemos que dichas temáticas estaban profundamente relacionadas entre sí, por lo que el impacto en cualquiera de ellas posibilitaría la mejora de las otras. Además, señalamos que, en las temáticas de atención a la diversidad, orientación educativa y abandono escolar, la inclusión representa un común denominador de éstas, ya que la inclusión pudiera dar respuesta a las problemáticas de esta institución por su sentido transformador de los contextos, lo cual atañe lo social y en lo pedagógico.

Además, con base en los resultados del diagnóstico, se consideró que la institución requería abordar sus problemáticas desde sus propios actores, específicamente, desde el personal docente; esto debido a que ellos son quienes hasta la fecha poseen mayor presencia en la institución, tanto en tiempo como en participación. Esto, a diferencia de los estudiantes lo cuales, debido a las características del plan de estudios y a las metodologías del CECATI, tienen poca permanencia y participación, aspecto que se agrava por el constante abandono de los mismos.

Por otro lado, la concepción actual de los profesores sobre sí mismos, limita también el campo de acción; pues los profesores no eran conscientes de su injerencia y protagonismo en su contexto, y se quedaban esperando a que la solución viniera desde afuera o desde arriba, específicamente de sus autoridades. Este diagnóstico nos mostró que los actores centrales de la institución, la mantenían estancada y en constante tensión; parecía que había mucho qué decirse los unos a los otros, pero no existían mecanismos o espacios para la comunicación, por lo que podemos asegurar que aún no existían condiciones para la mejora, ni para trabajar juntos. Por ello, sería necesario estructurar una propuesta que ayudara a la reconstrucción del centro, pero desde dentro, desde sus actores.

Por otra parte, mientras se siga partiendo de creencias como que no todos los estudiantes poseen igualdad de oportunidades, que existen buenos estudiantes y malos estudiantes; aptos y no aptos; deseables e indeseables, etc., la diversidad en las aulas seguirá siendo un problema para la práctica educativa, lo cual también seguirá propiciando que los estudiantes vayan de un lugar a otro sin encontrar su sitio, desaprovechando las oportunidades de formación que brinda el CECATI y a su vez desaprovechando las virtudes que la diversidad en la escuela tiene para dar.

A manera de cierre, se quiere enfatizar la importancia de atender las problemáticas más urgentes de los centros educativos, en éste caso del CECATI, sin dejar de lado la voz y la perspectiva de los mismos actores, así como sin minimizar su capacidad de acción conjunta. Esto nos resulta fundamental, siempre que se busque la mejora, ya que solamente cuando el centro se abra a la participación y se conciba como un colectivo con

metas en común, podremos hablar de verdaderas soluciones de fondo; con acciones en las que participan todos los involucrados y se movilizan todos los recursos disponibles para enfrentar las problemáticas, mismas condiciones que nos puede proveer la educación inclusiva y la colaboración.

Referencias

- Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Booth, T., Goodey, C., Howkins, J., Jackson-Dooley, B., ... y Vaughan, M. (2000). *Guía para la Evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*. Londres: CSIE.
- Barraza, A. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. Ciudad de México: Ed. Universidad Pedagógica de Durango.
- Bertely, M. (2001). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Ciudad de México: Paidós Mexicana.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.
- Boza, A., Salas, M., Ipland, J., Aguaded, M., Fondón, M., Monescillo, M. y Méndez, J. (2001). *Ser profesor, ser tutor. Orientación educativa para docentes*. Huelva: Hergué.
- Cisneros, B. (2010). *Experiencias sobre la educación de aulas POETA en CECATI*. Recuperado de <http://www.educoas.org/portal/laeducacion2010>
- CONAFE. (2006). *Modalidad de atención educativa a población indígena. El diario de campo*. Ciudad de México: Consejo Nacional de Fomento Educativo
- Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo. (2013). *¿Quiénes somos? Conócenos*. Recuperado de http://www.dgcf.semsem.gob.mx/quienesomos.php?idcont=menu_pre111
- Díaz Barriga, F. (2006) *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- ENDEMS. (2012) *Reporte de la encuesta nacional de deserción en la educación media superior, México*. Recuperado de <http://www.semsem.gob.mx/>
- Fernández-Batanero, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99.
- Fernández-Enguita, M. (2009). *Educar en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Población. (2014). *Estado de la población mundial 2014. El poder de 1800 millones. Los adolescentes, los jóvenes la transformación del mundo*. Recuperado de <http://www.unfpa.org/>
- INEGI. (2010). *Cuéntame. Población. Educación*. Recuperado de http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/menu_edu.aspx?tema=P
- López-Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Mayorga, M. J. (2004). La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. *RELIEVE*, 10(1), 23-39.
- OCDE. (2013). *Informe Panorama de la educación 2013 de la OCDE*. París: OCDE.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

- Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. El equipo de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Santana, L. y Álvarez, P. (1996). *Orientación y educación sociolaboral. Una propuesta curricular*. Madrid: EOS.
- Subsecretaría de Educación Media Superior Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico. (2011). *Sistema Nacional de Tutorías Académicas para el Bachillerato General, Tecnológico y Profesional Técnico*. Ciudad de México: SEP.
- SEP. (2012). *Reporte de la encuesta nacional de deserción escolar en la educación media superior*. Ciudad de México: México.
- Shagoury, R. y Miller B. (2000). *El arte de la indagación en el aula. Manual para docentes-investigadores*. Barcelona: Gedisa.
- Subsecretaria de Educación Media Superior. (2013a). *Programa de oportunidades para el empleo a través de la tecnología en las Américas*. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/es/sems/programa_oportunidades_empleo_poeta
- Subsecretaria de Educación Media Superior. (2013b). *¿Qué es el SEMS?* Recuperado de http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/que_es_la_sems
- Subsecretaria de Educación Media Superior. (2013c). *Ubicación de las aulas Poeta*. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/es/sems/ubicacion_aulas_poeta
- Travé, G. (1996). Consideraciones sobre la utilización de técnicas e instrumentos de investigación educativa para la evaluación de unidades didácticas de contenido social. *Revista de Investigación en la Escuela*, 30, 87-97.

Breve CV de los autores

David Uriel López Quirino

Es Licenciado en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y actualmente cursa una Maestría en Psicología en la línea de formación “Psicología, Educación y Sociedad” en la misma universidad. Su trabajo e investigación aborda los temas de formación de profesores, atención a la diversidad e inclusión. Ha tenido participaciones en congresos nacionales e internacionales de educación, psicología educativa y de atención diversidad. Además, colabora en el Seminario Permanente de Investigación en Educación Inclusiva del Centro de Investigación, Orientación y Apoyo a la Inclusión en el Instituto de Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. ORCID ID: 0000-0002-0894-5725. Email: david.lopez.quirino@gmail.com

Juana María Méndez Pineda

Actualmente es Profesora Investigadora de Tiempo Completo Nivel VI dentro de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, catalogada con Perfil PROMEP 2013-2016 e Investigador Nacional Nivel 1 (SNI) 2013-2018. Imparte cursos en el nivel posgrado y licenciatura dentro de la misma universidad. Obtuvo el grado de Doctora en Educación en la Universidad Iberoamericana Plantel Golfo – Centro, Las líneas de investigación en las que participa son Escuela y diversidad y

Formación docente. Es Fundadora del Centro de Investigación Orientación y Apoyo a la Inclusión del Instituto de Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, el cual desarrolla diferentes trabajos en investigación educativa en torno a la diversidad. También ha publicado libros de su autoría y en colaboración con otros autores, así como artículos en revistas científicas. Forma parte del cuerpo académico Escuela y Diversidad que conforma con otros investigadores afines. ORCID ID: 0000-0003-1851-976X. Email: jpineda@psicologia.uaslp.mx

María del Rosario Auces Flores

Es doctora en Educación con Campo en Formación de Docentes y Práctica Profesional por la Universidad Pedagógica Nacional Unidades Zacatecas – Ajusco. Las principales líneas de investigación que trabaja son: Escuela y diversidad, así como Formación docente. Profesora investigadora de tiempo completo Nivel VI dentro de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, por lo que imparte cátedra en el nivel posgrado y licenciatura. Además, es coordinadora del programa de Maestría en Educación de la misma universidad, el cual se realiza en coordinación con el Instituto de Ciencias Educativas. También ha publicado libros de su autoría y en colaboración con otros autores, así como artículos en revistas científicas. Forma parte del cuerpo académico Escuela y Diversidad que conforma con otros investigadores afines. ORCID ID: 0000-0002-3785-4822. Email: charo_auces@hotmail.com



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

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 Tesauro 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* (3^a 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* (3^a 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 - 25826622