

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

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Noviembre 2017 – Abril 2018 / Volumen 11 / Número 2

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



ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS Y DERECHO A LA
EDUCACIÓN

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

EDITORAS INVITADAS PRESENTE NÚMERO

Dra. Lidia Mercedes Rodríguez
Dra. Sylvia Contreras Salinas

COORDINACIÓN EDITORIAL

Dra. Sylvia Contreras Salinas
Dra. Cynthia Martínez-Garrido

COMITÉ EDITORIAL

Lic. Rosa Blanco Guijarro (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Santiago - Chile)
Dra. Ana Belén Domínguez Gutiérrez (Universidad de Salamanca, Salamanca - España)
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° 2
Noviembre 2017 – Abril 2018

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: El ODS 4 (y el 16) como Meta para los Próximos Años	11
<i>F. Javier Murillo y Cynthia Duk</i>	
SECCIÓN TEMÁTICA: ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS Y DERECHO A LA EDUCACIÓN	
Presentación: América Latina y Políticas de Inclusión	17
<i>Lidia Mercedes Rodríguez y Sylvia Contreras Salinas</i>	
Creación de Alternativas Pedagógicas para el Ejercicio del Derecho a la Educación en Jóvenes y Adultos: El Caso del Plan Fines en la Provincia de Buenos Aires (Argentina)	21
<i>Ariadna Abritta</i>	
Demanda Indígena por Derecho a la Educación en Bolivia: Producción y Participación, 1931-2010	35
<i>Cristina Oyarzo</i>	
Razones y Propósitos para Incorporar la Responsabilidad Social en la Formación de Personas y en Organizaciones de Latinoamérica	51
<i>Gracia Navarro Saldaña, Verónica Rubio Aguilar, Sofía Lavado Huarcaya, Alessandra Minnicelli y James Acuña</i>	
El Derecho a la Educación en el Nivel Medio Superior en México	73
<i>M^a Mercedes Ruiz Muñoz y Alejandra Luna Guzmán</i>	
Restablecimiento del Derecho a la Educación: Identidad Narrativa de Mujeres Mayores	91
<i>Karina Moreno Díaz y Rodolfo Soto González</i>	
El Currículum Simétrico en la Formación de Profesionales de Salud y Alimentación con los Pueblos Originarios: La Experiencia con la Etnia Wixárika de México	109
<i>René Cristóbal Crocker, Teresa de Jesús Pérez Patiño, José Luis Vázquez Castellanos y Patricia Muñoz López</i>	

Educación y Participación Comunitaria en Escuelas de Contulmo y Tirúa, Chile. Interculturalidad, Micropolíticas y Territorios	125
<i>Inti Torres Villegas y Noelia Carrasco Henríquez</i>	
Contribución al Desarrollo Social del Bachillerato en Línea como Estrategia de Acceso a la Educación Media Superior	141
<i>Yeily Delgado Cruz y Edith J. Cisneros-Cohernour</i>	
Formación del Espíritu Empresarial en Jóvenes Mexicanos: Retos y Oportunidades en la Educación Media Superior	163
<i>Joel Gilberto Olozagaste, Yannet Paz Calderón y Mónica Teresa Espinosa</i>	
ARTÍCULOS TEMÁTICA LIBRE	
Acceso al Currículum Nacional para Todos: Oportunidades y Desafíos de los Procesos de Diversificación de la Enseñanza en Escuelas Diferenciales Chilenas	181
<i>Constanza San Martín, Natalia Salas, Sebastián Howard y Pamela Blanco</i>	
Inclusión de Personas en Situación de Discapacidad en Educación Superior, desde el Enfoque de la Responsabilidad Social, en un Contexto de Transiciones Discursivas respecto del Binomio Integración/Inclusión	199
<i>Verónica Rubio Aguilar</i>	
Itinerarios del Debate Inclusión/Exclusión Respecto a los Dispositivos Tecnológicos. Notas para un Debate Alternativo	217
<i>Armando Ulises Cerón y Eva M. Galán Mireles</i>	
Percepciones Docentes en Torno a la Presencia de Niños y Niñas Migrantes en Escuelas de Santiago: Retos y Desafíos para la Inclusión	233
<i>Leidy Cerón, Marly Pérez Alvarado y Rolando Poblete</i>	

EDITORIAL

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Editorial:

El ODS 4 (y el 16) como meta para los próximos años

SDG 4 (and 16) as a goal for the next years

F. Javier Murillo *¹

Cynthia Duk ²

¹ Universidad Autónoma de Madrid

² Universidad Central de Chile

El 25 septiembre de 2015, durante la reunión de la Organización para las Naciones Unidas (ONU), 193 líderes mundiales se comprometieron a alcanzar la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. En la misma se incluye un conjunto de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de aplicación universal que marcan la meta de actuación para los siguientes 15 años. Estos ODS buscan poner fin a la pobreza, luchar contra la desigualdad y la injusticia y hacer frente al cambio climático, asegurando la prosperidad para todos como parte de una nueva agenda de desarrollo sostenible.

De estos 17 objetivos hay uno que nos interesa en el marco de la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva: el ODS 4. El mismo está formulado en los siguientes términos: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” y se confía la coordinación de su logro a la UNESCO¹. Tiene dos poblaciones objeto preferentes: de un lado, África Subsahariana y Asia Meridional; y, de otro, personas vulnerables tales como las personas con discapacidad, los pueblos indígenas, los niños y niñas refugiados y aquellos que están en situación de pobreza en zonas rurales.

El ODS 4 se desglosa en siete metas, y tres medios de implementación. Las metas son las siguientes:

1. Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces.
2. Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.
3. Para 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.
4. Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las

¹ <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

*Contacto: javier.murillo@uam.es

personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional.

5. Para 2030, aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.
6. Para 2030, garantizar que todos los jóvenes y al menos una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética.
7. Para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios.

Resulta curioso que, a pesar de que este objetivo comience destacando la educación inclusiva –“*Garantizar una educación inclusiva...*”–, ésta se presente algo difusa en su desarrollo y en las metas en las que se concreta. De hecho, es en la meta 4 donde más explícitamente se habla de la equidad y la inclusión, pero se refiere exclusivamente al acceso a la educación: “...*garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional*”.

Sin dejar de valorar la existencia y pertinencia de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, no podemos dejar de mostrarnos un poco decepcionados por la falta de ambición del ODS 4 respecto a la educación inclusiva. Sin duda, garantizar el acceso de todas y cada una de las personas a la educación, especialmente aquellas que se han mantenido tradicionalmente excluidas o con más dificultades para su acceso como son las personas con discapacidad, los pueblos indígenas, y los niños y niñas en situación de vulnerabilidad es un importante avance. Pero no es suficiente. Una educación inclusiva exige necesariamente que todos y cada uno de los niños, niñas y adolescentes, además de tener acceso a la educación, participen y aprendan.

Efectivamente, es necesario garantizar la participación de todos y todas en su proceso educativo y en la vida de la comunidad escolar. Por participar no hacemos referencia solo a estar presentes de forma activa en las diferentes actividades que se organicen, nos referimos también a la importancia de ser reconocidos, de opinar y colaborar en la toma de decisiones sobre aquellas cuestiones que les afecten. Este elemento, básico para conseguir una escuela inclusiva y socialmente justa, es demasiadas veces ignorado por planteamientos excesivamente paternalistas.

Y, por supuesto, es necesario garantizar que todos y cada uno de los y las estudiantes aprendan. De nada sirve estar escolarizado si no se aprende. Un aprendizaje que desarrolle al máximo las potencialidades de cada persona, pero siempre bajo el planteamiento de que son las personas que más lo necesitan las que reciban una mayor y mejor atención educativa.

Sin embargo, hemos hecho una pequeña trampa en nuestro discurso, el ODS 4 habla de igualdad de oportunidades y alcanzar niveles formativos equivalentes, pero se centra

fundamentalmente en la igualdad de género. Definitivamente aplaudimos este enfoque, pero de nuevo, lo consideramos insuficiente. Todas las personas, independientemente de su origen social, grupo cultural de pertenencia, lugar de nacimiento, capacidad, identidad de género u orientación sexual deben tener esa igualdad educativa, una igualdad basada en el reconocimiento y valoración de la diversidad como elemento esencial para la construcción de comunidades educativas más inclusivas y equitativas.

Nuestro interés en los ODS, aun siendo prioritario el número 4, no acaba en él. El ODS 16 dice así “Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas”. Y aunque este ODS se concreta en metas algo alejadas de la educación, sí que nos ponen sobre la mesa algo que quizás se nos olvida en la educación inclusiva: el para qué. Una educación inclusiva para una sociedad inclusiva. Si no miramos más allá de las escuelas y con nuestras acciones no buscamos incidir directamente en un cambio social, solo conseguiremos inútiles oasis de inclusión.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible son una excelente iniciativa de la comunidad internacional para focalizar esfuerzos en 17 objetivos. Aun cuando se nos queden escasos, creemos que es una excelente oportunidad para marcar el camino. Nos quedan 13 años de duro trabajo para que en el 2030 de verdad podamos decir que estamos en un mundo mejor, y que nuestro trabajo logrando una educación verdaderamente inclusiva, ha contribuido a ello.



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

ARTÍCULOS SECCIÓN TEMÁTICA

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Presentación:

América Latina y Políticas de Inclusión

Latin America and Inclusion Policies

Lidia Mercedes Rodríguez ^{1*}

Sylvia Contreras Salinas ²

¹ Universidad Buenos Aires. ² Universidad de Santiago de Chile

Con posterioridad a los años de la profundización del modelo neoliberal, se iniciaron en varios países del continente, procesos que han sido caracterizados como nuevos populismos latinoamericanos o populismos radicales (Follari, 2008). De este modo, la región parecía caracterizarse por una nueva cultura democrática capaz de clausurar la alternancia entre la inclusión populista y la exclusión militar para dar lugar a democracias sostenibles en el tiempo, iniciando una etapa propicia para la cultura del derecho, la libertad individual, la tolerancia y el pluralismo (Zanatta, 2012).

Promediando la segunda década del siglo esos procesos fueron interrumpidos en casi todos los países de la Región, por diversos mecanismos, pero sin apelar ya al modelo de dictaduras militares propio del siglo XX. Surge una nueva derecha, de características inéditas en varios aspectos.

El modelo educativo que propone se articula a la construcción de su proyecto político, cultural, social. Por ello, no sólo se propone abrir el mercado educativo, en el que avizora inmensas ganancias potenciales debido al esfuerzo que las familias de amplios sectores están dispuestos a realizar por el bienestar de sus hijos. También está trabajando en la construcción o profundización de una nueva cultura política, de un sentido común, basado en la meritocracia, la competencia y la lógica de la ganancia.

Estos procesos no sólo no se desarrollan por fuera de las normas de la democracia liberal, sino que logran también el apoyo de amplios sectores populares. Esta situación interpela la legitimidad del canon tradicional de la instrucción pública, que nació en el continente de la mano de la construcción de los estados nacionales y acompañó su desarrollo y despliegue.

El avance del modelo neoconservador pone en cuestión también el concepto mismo de democracia, que ha sido articulador de importantes procesos posdictatoriales en América Latina. De larguísima tradición en la filosofía política, en el marco de la actual coyuntura continental, es importante señalar que el concepto no se reduce al gobierno representativo ni al mantenimiento del estado de derecho.

Al menos dos puntos centrales de una conceptualización que interesa señalar a los fines de esta presentación. En primer lugar, la democracia no es un estado, sino una forma de acción política; en segundo lugar, se trata de una acción en la que un sujeto político lucha por la no dominación.

*Contacto: lidiamero@gmail.com

En palabras de Abensour (2012),

La democracia no es un régimen político, sino que en primer lugar es una acción, una forma de acción política, específicamente aquella en que la irrupción del demos, el pueblo en la escena política, en oposición a lo que Maquiavelo llama los «grandes», lucha por el establecimiento de un Estado de no dominación en la ciudad. (p. 54)

En ese sentido resulta pertinente utilizar el concepto de democratización, que señala "la vigencia de un proceso de profundización en lógicas igualitarias, siempre inacabado, en constante proceso de despliegue" (Rinesi, 2013, p. 43). A pesar de estas precisiones, aun no parece haberse consolidado una propuesta alternativa viable capaz de poner en marcha con fuerza políticas de atención a grandes masas de población con rezago educativo. Esta dificultad se manifiesta por ejemplo en la distancia señalada por muchos entre la retórica y las acciones.

En este escenario, resulta muy propicio considerar las alternativas diversas para pensar propuestas de política educativa con carácter emancipatorio y en procura de una mayor justicia social. De sujetos en relaciones dialógicas que aporten nuevos saberes para la transformación social.

No se trata ya de seguir intentando cumplir las tareas inacabadas del siglo pasado, de inclusión y expansión del sistema. Ese modelo ya entró en discusión con la idea de "crisis educativa", de la década de 1960. En su Pedagogía del Oprimido, Paulo Freire ya señalaba que, "Como marginados, seres fuera de, o al margen de, la solución para ellos sería la de que fuesen integrados, incorporados a la sociedad san de donde partirán un día, renunciando, como tránsfugas, a una vida feliz ..." (Freire, 2002, p. 76).

A la par que sujeto de atención asistencialista, el excluido educativo, llamado desertor, o sujeto de fracaso escolar, es culpabilizado de situaciones que están muy lejos de su alcance controlar. El analfabeto es sólo la punta del iceberg donde el modelo educativo moderno, liberal, descansa para dar cuenta de la imposibilidad de su constitución definitiva¹ (Laclau, 1996).

Una verdadera tarea de inclusión obliga a transformar la totalidad en su conjunto. No se puede sumar un elemento distinto a un conjunto sin que sufra modificaciones. De lo contrario, la inclusión puede estar escondiendo nuevas formas de subalternización. En ese sentido, una educación inclusiva recupera la tradición de la educación latinoamericana que, desde el siglo XIX, propone lógicas de igualdad radical. La inclusión está lejos del asistencialismo humanitario, que sigue presentándose, a veces con formatos ajironadas de mascara progresista, se trata de una transformación sustantiva.

En este monográfico se espera difundir experiencias, investigaciones y reflexiones que contribuyan acerca de los problemas relativos al derecho a la educación poniendo acento en el sentido social, crítico y emancipatorio de lo educativo, que desborda la matriz escolar. Asimismo, que contribuya a dar un giro al modo hegemónico de atender a la diversidad en la educación.

En esta línea, el texto de Ariadna Abritta reconstruye la trayectoria y modificaciones normativas que experimentó el Plan Fines en la Provincia de Buenos Aires a lo largo de su proceso de implementación, como una alternativa pedagógica que se diseña desde las

¹ Sobre la imposibilidad de cierre de lo social ver, entre otros: Laclau (1993).

esferas estatales con el objetivo de generar mejores condiciones para el ejercicio del Derecho a la Educación en la población joven y adulta de la Argentina.

En este sentido algunas alternativas pedagógicas van tomando formas en la asociación de diversos movimientos, entre los cuales la resistencia indígena, tal como lo plantea Cristina Oyarzo, en su investigación respecto a la construcción de discursos legítimos sobre la educación en Bolivia, destacando la relevancia que adquiere la participación en la toma de decisiones educativas, entendidas éstas como asunto público. Asimismo, la investigación desarrollada por Gracia Navarro, Verónica Rubio, Sofía Lavado, Alessandra Minnicelli y James Acuña, en torno al principio de la responsabilidad social en la formación superior como una forma de colaborar en una mejor gobernabilidad, cautelando la satisfacción de los intereses ciudadanos por sobre el individualismo.

La educación superior es el campo de preocupación del texto de M^a Mercedes Ruiz y Alejandra Luna, enfocando su análisis y reflexión en las orientaciones y objetivos de la política educativa actual respecto a la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad. Concluyendo que la educación media superior en México, es aún un derecho inalcanzable. Un derecho que tal como lo expone en su texto Karina Moreno y Rodolfo Soto, en cuya investigación expone la manera en que las restricciones a la educación formal están moldeadas por estereotipos de género y el impacto de la educación popular para restituir el derecho a la educación.

En otra arista del problema del derecho a la educación se haya la necesidad de establecer un diálogo de saberes y relaciones interculturales no funcionales. En este marco el trabajo de René Crocker, Teresa de Jesús Perez, José Luis Vásquez y Patricia Muñoz, nos exponen una experiencia de construcción intercultural de un programa de formación en salud y alimentación en México. Se suma la investigación desarrollada por Inti Torres y Noelia Carrasco, que identifica algunos factores que favorecen el vínculo entre propuestas educativas y procesos de participación comunitaria en comunidades Mapuches en Chile. Desvelándose que en la configuración de alternativas pedagógicas la participación en el diseño y ejecución de propuestas educativas es un aspecto esencial.

Por su parte, Yeily Delgado y Edith Cisneros-Cohernour nos comparte su investigación respecto a la contribución al desarrollo social de un Bachillerato en Línea desarrollado por una universidad pública del sureste de México, como estrategia de acceso a la Educación Media Superior. Finalmente, Joel Olozagaste., Yannet Calderon y Mónica Espinosa., vislumbran la importancia de algunas alternativas para impulsar el emprendimiento desde las instituciones educativas, analizando las experiencias de emprendimiento de egresados del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.

En la sección dedicada a artículos de temática libre se presentan cuatro trabajos. El realizado por Constanza San Martín, Natalia Salas, Sebastián Howard y Pamela Blanco, exploran las percepciones de profesores y equipos directivos de escuelas especiales frente al cambio curricular que se está desarrollando en Chile, cuya implementación será un desafío y oportunidad de aprendizaje profesional docente. Por su parte, Verónica Rubio lleva a cabo un estudio cualitativo en que se propuso develar el sentido de responsabilidad social presente en los discursos de académicos participantes en un proyecto de educación inclusiva de una institución de Educación Superior. Profundizando en las concepciones, Armando Cerón y Eva Galán presentan una serie de reflexiones críticas en las que vinculan la noción de “exclusión” con el uso de dispositivos tecnológicos desde la mirada de estudiantes de bachillerato en modalidad virtual en México. Finalmente, Leidy Cerón,

Marly Pérez y Rolando Poblete, en el marco de los desafíos de la llegada de población migrante en edad escolar a Chile, la valoración que tengan los docentes acerca de sus estudiantes es central. Bajo tales premisas, su artículo da a conocer la percepción que tienen los y las profesoras de dos escuelas de la comuna de Santiago respecto de la inclusión educativa de estudiantes migrantes en sus escuelas, y las posibilidades que se vislumbran para la construcción de una cultura inclusiva.

Referencias

- Abensour, M. (2012). Democràcia insurgent i Institució. *Enrahonar. An International Journal of Theoretical and Practical Reason*, 48, 31-48.
- Follari, R. (2008). Los neopopulismos latinoamericanos como reivindicación de la política. *Cuadernos Americanos: Nueva Época*, 4(126), 11-28.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Laclau, E. (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución en nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Rinesi, E. (2013). De la democracia a la democratización. *Garabombo*, 2, 22-29. Consultado en: (<http://www.undav.edu.ar/general/recursos/adjuntos/13372.pdf>. Enero 2017
- Zanatta, L. (2012). *Historia de América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Breve CV de las autoras

Lidia Mercedes Rodríguez

Profesora Asociada Cátedra Historia de la Educación Latinoamericana y Profesora Adjunta Cátedra de Educación de Adultos. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Doctora en Filosofía por la Universidad de París VIII, Magíster en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Sus líneas de investigación son Historia de la educación, vinculada al tema de alternativas pedagógicas, educación popular y de adultos. ORCID ID: 0000-0003-2651-0175. Email: lidiamero@gmail.com

Sylvia Contreras Salinas

Doctora en pedagogía de la diversidad sociocultural por la Universidad Complutense de Madrid, Magister en Educación con Mención en Currículo y Evaluación. Socióloga y Profesora de Educación diferencial. Ha trabajado como docente e investigadora en diversas universidades chilenas. Actualmente se desempeña en el Departamento de Educación de la Universidad de Santiago de Chile. En el presente, está desarrollando una investigación en la línea de los saberes y migración. ORCID ID: 0000-0003-2297-2399. Email: sylvia.contreras.s@usach.cl

Creación de Alternativas Pedagógicas para el Ejercicio del Derecho a la Educación en Jóvenes y Adultos: El Caso del Plan Fines en la Provincia de Buenos Aires (Argentina)

Pedagogical Alternatives Creation for the Exercise of Right to Education in Young and Adult Population: The Case of Fines Plan in Buenos Aires (Argentina)

Ariadna Abritta *

Universidad de Buenos Aires

El presente trabajo parte de la consideración del Plan de "Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela" (Fines) como una alternativa pedagógica que se diseña desde las esferas estatales con el objetivo de generar mejores condiciones para el ejercicio del Derecho a la Educación en la población joven y adulta de la Argentina. Uno de los objetivos que persigue este artículo es reconstruir la trayectoria y modificaciones normativas que experimentó el Plan Fines en la Provincia de Buenos Aires a lo largo de su proceso de implementación. En articulación, se propone indagar sobre los procesos de participación en torno a las modalidades de implementación en los que se involucraron distintos colectivos populares durante el período 2008-2015. Para ello se analizarán las características diferenciales que asumió el Plan en tres distritos de la Provincia de Buenos Aires; dos de ellos ubicados en el área metropolitana y uno en el interior provincial.

Descriptor: Derecho a la educación, Programas educativos de adultos, Organización no gubernamental, Participación comunitaria.

The present article starts from the consideration of the Plan of "Completion of Studies and Return to School" (Fines) as a pedagogical alternative that is designed from the state spheres with the objective of generating better conditions for the exercise of Education's Right in the young and adult population of Argentina. One of the objectives pursued by this article is to reconstruct the trajectory and normative changes that Fines's Plan in the Province of Buenos Aires experienced throughout its implementation process. In articulation, it is proposed to investigate the processes of participation around the modalities of implementation in which different popular groups were involved during the period 2008-2015. For this purpose, the differential characteristics assumed by the Plan in three districts of the Province of Buenos Aires will be analyzed; two of them located in the metropolitan area and one in the provincial interior.

Keywords: Right to education, Adult education programmes, Nongovernmental organizations, Community participation.

El siguiente artículo es parte de las discusiones pedagógica sostenidas por el grupo de investigación APPEAL (Alternativas Pedagógicas y Prospectivas Educativas para América Latina) radicado en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la UBA. Asimismo, recoge referencias empíricas extraídas de las entrevistas realizadas para el trabajo de campo de mi tesis doctoral, para cuya realización se contó con la ayuda económica de una beca de Finalización de Doctorado subvencionada por la Comisión Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de la República Argentina.

*Contacto: ariadna.abritta@gmail.com

ISSN: 0718-7378

www.rinace.net/rlei/

Recibido: 24/07/2017

1ª Evaluación: 15/09/2017

Aceptado: 24/09/2017

Introducción

En todas las sociedades existe una cierta configuración hegemónica que determina las funcionalidades de la educación en correspondencia con las estructuras sociales, económicas, culturales y políticas que caracterizan a dichas sociedades. Asimismo, desde comienzos de la modernidad occidental, estas configuraciones instauraron una determinada visión de la gramática escolar deseable que prefigura nuestras representaciones sobre las características y dinámicas propias del hecho educativo (Dussell, 2006)

En la actualidad la configuración hegemónica, constructora de un proyecto de mundo caracterizado por el capitalismo modernizante y globalizante, genera un sin número de personas víctimas, excluidas y vulneradas en calidad de titulares de derechos. Así una considerable proporción de la población mundial, regional, nacional y local se ve impedida de poder ejercer efectivamente sus derechos, entre los cuales se encuentra el derecho a la educación.

Contra ese sistema hegemónico excluyente y contra este proceso de vulneración de derechos educativos es que emergen las alternativas pedagógicas:

Las categorías alternativas pedagógicas permiten recopilar una variedad importante de eventos que tienen en común elementos que se distinguen del modelo educativo dominante. Debemos recalcar que el término “alternativas” no es aquí usado como sinónimo de “educación popular”. Se trata de un corte más grueso que incluye como categoría más específica y delimitada “educación popular”. (Puiggrós, 1990, p. 18)

La recopilación, sistematización y análisis de las distintas alternativas pedagógicas que se han construido en nuestra historia regional, a lo largo y ancho de América Latina, continúan habilitando nuevos marcos de sentido para pensar nuestros sistemas educativos contemporáneos (en cualquiera de sus niveles) y la gramática escolar predominante. En otras palabras:

(...) las alternativas cumplen un papel deconstructivo de la lógica establecida, tienen capacidad de poner en evidencia la lógica de la configuración discursiva establecida, tienen capacidad problematizadora.

En particular, no desde el lugar de una “crítica” o una “negación”, sino por el contrario, la alternativa es del orden de la afirmación, propone una cierta organización de sentido. Ese efecto deconstructivo puede ser analizado con independencia del análisis histórico respecto a las posiciones de fuerza en cada coyuntura e incluso de su capacidad de constituirse en hegemónica en una determinada coordenada temporo-espacial. Da una opción, puedo elegir, “tengo alternativa”. (Rodríguez, 2013, p. 27)

Partimos entonces de la consideración del Plan de “Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela” (Fines) como una alternativa pedagógica surgida de la propia política educativa reciente de la Argentina. La misma está destinada a jóvenes y adultos que vieron vulnerados con anterioridad su derecho a la educación, por lo cual el Plan Fines busca generar formas organizativas e intervenciones pedagógicas que promuevan las condiciones para poder ejercer efectivamente dicho derecho.

1. Surgimiento y trayectoria del Plan Fines (2008-2015)

Luego de las numerosas críticas realizadas a la Ley Federal de Educación (LFE) (Ley 24.195 del año 1993) y sus desastrosas consecuencias para el sistema educativo argentino, el año 2006 será el momento de consolidación de una nueva infraestructura legislativa.

Existe una amplia producción académica en torno a los efectos nocivos de las reformas estructurales aplicadas en América Latina durante los años de hegemonía del modelo neoliberal. En el campo particular de la educación argentina estas reformas se caracterizaron por una reducción de las responsabilidades del Estado Nacional en materia educativa, por procesos de descentralización descoordinada de las unidades escolares a las provincias, el desfinanciamiento de los sistemas educativos provinciales, el aumento de las tasas de no terminalidad primaria, así como la precarización de las condiciones laborales de los docentes y el deterioro de la infraestructura escolar, entre otros elementos ¹

A modo de antecedentes de esta nueva infraestructura legislativa que se consolidaría en el 2006 bajo la presidencia de Néstor Kirchner resulta de interés mencionar a:

- Ley N° 25.864 (2004); que estableció como obligatorio el “ciclo lectivo anual mínimo de ciento ochenta (180) días efectivos de clase”.
- Ley Técnico Profesional N° 26058 (2005); que permitió una recuperación progresiva y continua de la educación técnica articulada al modelo productivo propuesto.
- La Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 (2005); que garantiza un incremento progresivo de la inversión del producto bruto interno en el sector educativo por parte del Estado Nacional y los estados provinciales. Hacia el año 2010 dicho aumento llevó a una inversión del 6% del PBI en el área de educación.
- Ley de Educación Sexual Integral N° 26150 (2006), que crea el Programa Nacional de Educación Sexual en el marco del cual se aprobaron luego los lineamientos Curriculares sobre esta relevante temática.

En el año 2006 se sancionará la Ley Nacional de Educación (LEN) N° 26.606 la cual, entre otras modificaciones, establecerá la extensión de la educación obligatoria hasta el nivel medio incluido y re-jerarquizará a la educación de jóvenes y adultos/as que dejará de ser considerada un “régimen especial” para volver a ser una modalidad educativa.

La Ley Federal de Educación de 1993 establecía como “régimen especiales” a la Educación Especial, la Educación de Adultos y la Educación Artística. Por su parte la LEN establece como modalidades del sistema educativo argentino a la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación Domiciliaria y Hospitalaria, y la Educación en Contextos de Privación de Libertad. Es en dicho contexto de ampliación de la obligatoriedad educativa y de re-jerarquización de la educación de jóvenes y adultos que el Plan Fines (Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela) se diseñará.

¹ Para un estudio más exhaustivo de las características que adquirieron estas reformas en el campo educativo latinoamericano y argentino se sugieren el trabajo de Gentili (1998).

Este programa socio-educativo surge por resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 66 del año 2008 y su diseño e implementación se encuadran dentro de las competencias del Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Inicialmente, el Plan surge con un plazo de implementación preestablecido, en su carácter de programa temporal “a término” (LEN N° 26.206, art. 138), que según su resolución de creación (Res. CFE. 66/08) ocuparía el período 2008-2011. Su objetivo original consistía en acompañar a aquellos jóvenes y adultos que adeudaran materias de los últimos años del secundario en su preparación, evaluación, y acreditación de las mismas

Para ello, el plan contemplaba un sistema de tutorías que se desarrollaban dos veces por semana en escuelas público-estatales y eran llevadas adelante por profesores que se desempeñaban en el nivel medio. La población destinataria que se buscaba incluir estaba formada por aquellos jóvenes y adultos de 18 años y más, que, habiendo cursado regularmente dicho nivel, adeudaran la evaluación final de algunas asignaturas para obtener el certificado de finalización de estudios secundarios.

En el año 2010, mediante la suscripción de convenios específicos entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, el Plan Fines comenzó a articular su implementación con el Programa "Ingreso Social con Trabajo, Argentina Trabaja" (PRIST-AT). Este programa de desarrollo social promueve la creación de cooperativas de trabajo para la realización de obras de infraestructura de baja complejidad y tareas relativas al saneamiento urbano en las principales ciudades del país, registrándose una alta concentración de cooperativas en la Provincia de Buenos Aires y, especialmente, en su área metropolitana (conurbano bonaerense).

Atento a que la mayoría de los y las receptores del PRIST-AT no habían culminado sus estudios secundarios el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, mediante resolución 3520/10 de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCYE), promovió la apertura de sedes y comisiones del plan Fines en instituciones y organizaciones sociales inscriptas en los territorios donde los y las cooperativistas desarrollan sus vidas cotidianas, recuperándose así una vieja tradición de la educación de jóvenes y adultos. Esta modalidad se ha caracterizado a lo largo de su historia por la búsqueda de estrategias y emplazamientos que permitan vincular la vida productiva y reproductiva de sus sujetos destinatarios con los dispositivos formativos que se proponen. En este sentido, la proximidad física de los espacios destinados a la formación con los lugares de trabajo o residencia de los jóvenes y adultos ha sido una nota distintiva de la educación de jóvenes y adultos (EDJA) a lo largo de su historia.

Podemos rastrear antecedentes en las disposiciones de la Ley 1420 de 1884 cuando establece en su artículo 11 que se fundarán: “Escuelas para adultos, en los cuarteles, guarniciones, buques de guerra, cárceles, fábricas y otros establecimientos donde pueda encontrarse reunido un número, cuando menos, de 40 adultos ineducados”.

Asimismo, y más próximo en el tiempo, podemos identificar esta tradición de la EDJA y su orientación hacia la articulación con organizaciones de la sociedad civil en las experiencias de la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) en el período 73-74 (Rodríguez, 1997) y, más específicamente aún, en la creación de los Centros de Educación Media para Adultos (CENS) mediante la celebración de convenios con organizaciones laborales, sindicales, y barriales (Cabrera, 2006).

Volviendo al Plan Fines, el mismo adquirirá a partir del 2010, con la articulación con el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, nuevas características que marcarán un cambio decisivo respecto a su diseño original. En primer lugar, el plan Fines ampliará la localización de sus comisiones desde las escuelas públicas secundarias o de la modalidad de adultos iniciales a espacios pertenecientes a organizaciones sociales, ya sea la sede de la cooperativa u otras instituciones con que éstas coordinan para el desarrollo del Programa PRIST-AT (sociedades de fomento, capillas, locales políticos, etc.). En este sentido se recupera una vieja discusión del campo pedagógica que cuestiona la asimilación entre espacio educativo y espacio escolar. La escuela es el dispositivo institucional y organizacional que la modernidad occidental tornó hegemónico para la realización de las tareas de formación y educación. Es la predominante y principal, pero dista de ser la única institución educativa².

Una segunda novedad que se introduce con la articulación con el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación consiste en que el Plan Fines ya no restringe su accionar a la preparación de materias adeudadas, sino que se amplía al cursado completo del nivel medio de la modalidad de jóvenes y adultos bajo características específicas. Si bien la intencionalidad inicial del Ministerio de Desarrollo Social, traducida en el diseño del Programa "Argentina Trabaja, enseña y aprende", remitía a promover la terminalidad educativa de los y las cooperativistas mediante una propuesta curricular flexible y cercana a sus ámbitos de desarrollo cotidiano, la implementación concreta dotó a la iniciativa de nuevas características, no planificadas o contempladas en un primer momento. Así, su población receptora se extendió de los y las cooperativistas del Programa PRIST-AT a miembros y vecinos de las comunidades donde éstos se desarrollan.

En términos pedagógico-organizativos, el Plan contempla el cursado total del nivel medio de adultos, con un sistema semipresencial de dos días de cursado semanal, y con una duración total de seis cuatrimestres o tres años, pudiendo dar inicio el ciclo lectivo tanto a comienzos del año como luego del receso de invierno.

En lo relativo a los docentes, los mismos son elegidos generalmente mediante el mecanismo de acto público, y se desempeñan bajo la supervisión de las correspondientes autoridades del sistema educativo (inspectores de adultos de los distintos distritos, inspectores distritales e inspectores regionales, articuladamente con talleristas designados por el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación). La particularidad que presenta la selección docente en la Provincia de Buenos Aires es la conformación de listados específicos, por distrito o por región educativa, de docentes que desean desempeñarse en el plan. Estos además de los certificados que demuestran idoneidad para el cargo deben presentar un proyecto pedagógico relativo a la materia para la que se postulan, en el cual deben tener en consideración los contenidos mínimos fijados para el nivel medio de la modalidad de Adultos por la resolución DGCYE 6321/95.

Asimismo, el Plan Fines contempla una organización curricular modular, es decir, por módulo, materia o asignatura, la cual constituye una propuesta organizativa predominante en las tendencias didácticas actuales para la formación de jóvenes y adultos. Misirilis (2009) sostiene que:

² Para profundizar sobre este aspecto se recomienda la lectura de Varela y Alvarez Uría (1991).

el núcleo del problema (de la desigualdad educativa) ha sido abordado desde el análisis crítico del dispositivo escolar, más precisamente de los componentes duros (Trilla 1998, Terigi 2006) que organizan la experiencia escolar. Este análisis ha dado lugar a la búsqueda de formatos flexibles de educación que hasta el momento estaban siendo pensados para la franja de adultos, y que ahora anticipan, en términos de edad, los destinatarios que estarían requiriendo de estas formas para continuar los estudios. Los caminos encontrados para la flexibilización están prácticamente concentrados en dos formas: la reorganización del tiempo presencial que se requiere a los alumnos en el dispositivo escolar y la modificación del contenido del nivel obligatorio por el de formación para el trabajo. (p. 131)

En abril del 2012, mediante Resolución de la DGCYE 444/12, se institucionaliza, en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires, la ampliación de los destinatarios del Plan Fines al conjunto de jóvenes y adultos mayores de 18 años que no hayan podido comenzar y/o concluir sus estudios secundarios. Asimismo, en dicho año se sanciona la disposición SEDGEYC 99/12 por la cual se reconocen los trayectos educativos previos de los sujetos por la escuela secundaria, con independencia de la culminación del nivel completo. Finalmente, la creación de nuevos programas sociales, como el PROG.R.ES.AR³ y el “Ellas Hacen”⁴, que contemplan entre sus líneas de acción la promoción de la terminalidad de los estudios obligatorios, produjo una sustantiva ampliación de la matrícula y la cobertura del Plan Fines.

A partir del análisis de las múltiples resoluciones que lo formalizan e institucionalizan, los discursos públicos asociados, las capacitaciones y el material documental desarrollado, como así también de observaciones de campo, se puede sostener que la propuesta pedagógica del Plan Fines retoma discursivamente conceptualizaciones del campo de la Educación Popular⁵. Sin negar la distribución desigual de saberes y las valoraciones sociales hegemónicas que se asigna a cada uno de ellos, el Plan Fines sostiene en sus múltiples fundamentaciones la valoración de la comunicación dialógica entre los participantes del centro educativo: un diálogo que reconozca al educando desde sus diversas experiencias de vida, y que retome y reconozca los saberes experienciales diferenciales que portan los sujetos.

Dicha comunicación dialógica es la que permitiría, por un lado, la construcción de conocimientos (que implica ir más allá de la idea de la tabula rasa y la transmisión pedagógica tradicional y unilateral), la selección de contenidos que permitan la problematización de la situación social, económica, política y cultural en la que se desenvuelven los educandos, y la construcción de lo común a partir de la articulación integradora de las diferencias y particularidades.

Finalmente, la propuesta organizativa del Plan Fines plantea un salto cualitativo o una intensificación de la coordinación Estado-organizaciones populares al plantear un trabajo articulado entre las agencias estatales, el sistema de instrucción público y las organizaciones sociales/populares con inscripción territorial. En numerosos distritos del Conurbano Bonaerense el Plan Fines avanzó en la constitución de espacios institucionales

3 “Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos” (PROG.R.ES.AR), destinado a jóvenes de entre 18 y 24 años que no hayan comenzado o culminado sus estudios y no se encuentren trabajando en el momento de percepción de la Beca/Plan. El Plan FinEs se contempla como uno de los posibles servicios educativos para certificar la realización de estudios que el PROG.R.ES.AR requiere para la asignación del subsidio asociado.

4 En el 2013 se incluye como línea programática dentro del Programa “Argentina Trabaja” destinado a mujeres sin trabajo registrado, que perciben la AUH.

5 Para más referencias en torno a las problemáticas en torno a la conceptualización de educación popular se recomienda consultar Rodríguez (2013).

informales donde se intenta promover la participación ciudadana en el proceso de deliberación y toma de decisiones relativos a los procesos de definición e implementación de políticas públicas (Avritzer, 2002,).

2. Diseño, implementación y participación en torno al Plan Fines

Esta breve descripción del desarrollo del Plan Fines en el período 2008-2015 constituye una referencia empírica de cómo los procesos de definición de política pública no son estáticos, sino que remiten a un “ciclo” que se retroalimenta de manera tal que el diseño se modifica en función de los procesos de implementación y evaluación.

Tamayo Sáez (1997) propone pensar a las políticas públicas en el marco de un ciclo con 5 etapas: el mismo comienza por la definición del problema, continuando por la formulación de las alternativas de solución, la adopción de una alternativa (diseño), la implantación de la alternativa seleccionada (implementación), y finaliza con la evaluación de los resultados obtenidos.

Sin embargo, diseño e implementación no serían dos momentos totalmente separados, concomitantes y progresivos del ciclo de políticas públicas en general y de los programas socio-educativos en particular. El diseño de los programas, aprehensibles en resoluciones y disposiciones normativas, orienta la implementación, sin embargo, la misma puede a su vez ir adoptando características no contempladas inicialmente y forzando la creación de nuevos marcos regulativos. En otras palabras, los procesos de implementación no son el reflejo exclusivo de lo dispuesto en la letra formal de los diseños, sino el producto de las negociaciones, conflictos y acuerdos que se establecen entre los actores involucrados en su gestión y desarrollo.

El Plan Fines constituye en este sentido una experiencia concreta de cómo los procesos de implementación exceden a lo dispuesto en el diseño oficial del programa, ya sea en lo respectivo a sus receptores, sus emplazamientos o sus dinámicas de trabajo, y cómo estas modificaciones conllevan a la generación de nuevas orientaciones normativas que engrosan el diseño de la política pública.

Paralelamente, la implementación de políticas educativas destinadas a los sectores más vulnerables de nuestra población recurre cada vez con mayor frecuencia a la articulación y coordinación con organizaciones sociales de enclave territorial y desarrollo comunitario, cercanas a los destinatarios de los programas y planes a los que se busca interpelar. En este sentido, los actores que negocian, disputan y acuerdan en torno a las características que asumirá la implementación de los programas socioeducativos en general y del Plan Fines en particular no se restringen a funcionarios públicos de las administraciones nacionales y/o provinciales y excede sin dudas a inspectores, docentes y administrativos del sistema educativo. Los sectores populares organizados a través de distinto tipo de colectivos sociales y políticos se han convertido en los últimos años en uno de los actores centrales de la “hechura de la política pública”, y de las características concretas que los programas socioeducativos adquieren en el territorio.

Esta característica que supone poner en cuestión la idea de receptores pasivos o “beneficiarios” para pensar en participación y protagonismo de los sectores populares organizados es parte de la cosmovisión simbólica de los nuevos populismos

latinoamericanos que atravesaron a América Latina durante los primeros años del siglo XXI y que en la Argentina se asocian con los gobiernos kirchneristas que presidieron nuestro país entre el 2003 y el 2015. En este sentido, este tipo de prácticas políticas nos invitan a pensar la movilización social y la participación popular desde enfoques teóricos que superen la división taxativa entre prácticas clientelares, que supondrían pasividad por parte de los receptores de recursos materiales y simbólicos provenientes del Estado, y movimientos sociales, en tanto actores autónomos y claramente diferenciables del Estado y sus políticas públicas (Forni y Castronouvo, 2014).

3. Modalidades de participación popular en torno a la implementación del Plan Fines en la provincia de Buenos Aires

La implementación del Plan Fines en la Provincia de Buenos Aires adquirió diversas modalidades de participación popular según el nivel local en cuestión. En principio, se tornan notorias las diferencias entre las dinámicas asumidas en el conurbano bonaerense respecto a aquellas propias del interior provincial.

En el caso del conurbano bonaerense (área metropolitana) cobró centralidad la conformación de comisiones del Plan Fines en espacios físicos pertenecientes a organizaciones populares, generando una fuerte presencia territorial del Plan, y habilitando y/o requiriendo (según la visión del actor consultado) la mediación y participación de dichas organizaciones a través de la figura de los referentes educativos. Dichos referentes, principalmente militantes o activistas de las distintas organizaciones barriales y políticas, participaron en distinto tipo de instancias o espacios institucionales informales de toma de decisiones. Estas instancias o espacios, que reciben heterogéneas denominaciones según los distritos considerados, se caracterizaron por articular en el debate a autoridades educativas (inspectores principalmente), organizaciones populares y, en algunos casos, a sindicatos docentes. Su función remitió, sobre todo en las etapas iniciales de implementación, a la definición conjunta de criterios para la apertura de nuevas sedes del Plan, a las características que asumiría la selección docente, y al reconocimiento de las trayectorias educativas previas (institucionalizadas posteriormente por la disposición 99/12 anteriormente mencionada)

Por el contrario, en el interior de la Provincia prevaleció la implementación del Plan en espacios escolares formales, habilitando la creación de comisiones en espacios organizacionales, pero restringiendo su capacidad de incidencia en los procesos de toma de decisiones, y desempeñándose los referentes educativos principalmente en tareas relativas a la administración del espacio físico y el seguimiento de estudiantes y profesores. A continuación, se presenta una breve sistematización de las características asumidas por el plan Fines en tres distritos de la Provincia de Buenos Aires: las jurisdicciones de San Isidro y Avellaneda (ubicadas en el área metropolitana del Conurbano Bonaerense) y la de Tres Arroyos (en el interior provincial).

En el distrito de San Isidro (zona norte del conurbano bonaerense) los entrevistados resaltaron las dificultades y oportunidades de implementación generadas por el considerable universo de destinatarios potenciales y efectivos del Plan.

En este marco tanto autoridades del sistema educativo como referentes barriales registraron la necesidad de construir criterios conjuntos sobre las características que debían tener los espacios físicos (sedes) destinados a las comisiones del plan Fines. Los mismos no remitieron finalmente a las preferencias iniciales de ninguno de los dos actores, sino que se constituyeron en el proceso de conflicto, negociación y acuerdo propio de la coordinación entre sistema educativo y organizaciones populares. Así, las sedes de las comisiones del Plan Fines en San Isidro no remiten a una institución escolar tradicional pero tampoco se restringen a “comedores” o “merenderos” de las organizaciones populares. Por el contrario, las sedes del Plan son el resultado de la construcción de un dispositivo específicamente educativo dentro de los espacios físicos con que cuentan las organizaciones, destacándose el emplazamiento de mesas y sillas adecuadas para el proceso de enseñanza- aprendizaje como así también la provisión de pizarrones y bibliotecas dentro de los mismos.

Asimismo, y dado el emplazamiento de las comisiones en barrios carenciados y/o villas de emergencia, los actores involucrados fueron construyendo criterios conjuntos en torno a las características que los docentes debían presentar para poder desempeñarse adecuadamente en este programa socio-educativo. En este sentido, y sin descuidar la formación docente específica (valuada altamente en las grillas de puntaje docente) se valoró altamente la formación o desempeño en actividades propias de la educación popular y la experiencia de trabajo docente previa en emplazamientos considerados “de riesgo”. La consideración de los estudiantes y de los referentes educativos sobre el desempeño de los docentes también fue un elemento de valoración, sobre todo a medida que el Plan Fines iba tomando fuerza en este distrito, cuya primera comisión data del año 2011.

Es en este marco que se impulsó el proyecto de profesores referentes, los cuales constituyeron vías de más y mejor vinculación y comunicación entre las autoridades del sistema, las organizaciones populares y los estudiantes. Dichos profesores eran seleccionados mediante acuerdos entre los inspectores y los referentes educativos barriales con base en su compromiso con la tarea de enseñanza y su forma de interpelación a los estudiantes. En algunos casos, incluso, algunos de estos “profesores referentes” eran asimismo miembros de las organizaciones populares que contaban con títulos docentes, se desempeñaban como docentes del Plan Fines, y de esa manera profesionalizaban su tarea militante que se desarrollaba con anterioridad en dispositivos educativos autogestivos, creados por las propias organizaciones como son los apoyos escolares y/o los bachilleratos populares.

En el distrito de Avellaneda (zona sur del conurbano bonaerense), los procesos de construcción de acuerdos conjuntos en torno a las características que debían asumir los espacios físicos de las comisiones del Plan se reiteran, pero se registra en los relatos de los actores involucrados una mayor articulación entre las autoridades del sistema y las organizaciones populares en torno a los procesos de inscripción, seguimiento y selección docente. Vale la pena mencionar que en este distrito se identifica con mayor facilidad e intensidad la participación de los “talleristas” o promotores del Plan dependientes del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, cuya presencia en el distrito de San Isidro es marginal y que genera, consecuentemente, mayores tareas y responsabilidades para los funcionarios públicos del área educativa.

Los “talleristas” (como son denominados coloquialmente en los territorios) funcionan como un “puente” entre el sistema educativo, los territorios y sus organizaciones,

desempeñando tareas varias que incluyen lo administrativo (la recolección de documentación y el armado de legajos, por ejemplo), la visita y seguimiento de las comisiones, y la asignación de las mismas a los estudiantes que soliciten su ingreso o reubicación. Dentro de este distrito cobra especial importancia la conformación de una mesa de trabajo conjunto entre autoridades del sistema, referentes educativos de las organizaciones y representantes de los sindicatos docentes. Entre las tareas asumidas por esta mesa de trabajo se encuentran la confección de los listados docentes y la asignación de los correspondientes puntajes que, como se mencionara anteriormente, no restringen su ponderación a la titulación docente habilitante sino que incluye elementos relativos al desempeño de tareas docentes en programas socioeducativos similares, y asimismo la evaluación y puntuación de un proyecto pedagógico cuyo enfoque, metodología y forma de evaluación se tornan centrales para generar oportunidades de aprendizaje significativo para jóvenes y adultos que han experimentado con anterioridad una vulneración de su derecho a la educación.

En este sentido, la conformación de esta “mesa de trabajo” constituye una instancia de mayor institucionalidad que el proyecto de “profesores referentes” mencionado anteriormente para el caso de San Isidro. Esto es así porque implica la creación informal de un dispositivo institucional de encuentro, debate, construcción de criterios comunes y mutua regulación que no se visibiliza en San Isidro, donde la comunicación de las autoridades educativas es radial, es decir, es bilateral con cada una de las organizaciones, centralizando la información y la capacidad de toma de decisiones en la figura del inspector de adultos.

Finalmente, para el caso del distrito de Tres Arroyos (interior de la Provincia de Buenos Aires) resulta de importancia mencionar que en las localidades rurales y balearias de dicha jurisdicción las comisiones del plan Fines se ubican exclusivamente en espacios escolares, tanto de nivel medio como (principalmente) de nivel primario. Por lo tanto, solamente en la ciudad cabecera del partido encontraremos sedes de las comisiones Fines que funcionan en espacios no escolares, pertenecientes a distinto tipo de organizaciones barriales y políticas.

Asimismo, cabe destacar que los docentes que se desempeñan en el Plan son principalmente profesores que ya se desempeñaban en los CENS (Centro de Educación de Nivel Secundario) de la jurisdicción y que la ponderación y construcción de listados para la selección docente recayó exclusivamente en la inspectora de adultos del distrito, con colaboración de la dirección y/o la secretaria académica del CENS pero sin ningún tipo de participación de las organizaciones populares.

Respecto a las formas de articulación y participación de estas últimas en la implementación del plan, las mismas parecieran restringirse a tareas administrativas y de seguimiento de los mecanismos definidos unilateralmente en otras instancias y por otros actores. Tal vez las propias palabras de los protagonistas nos permitan hacernos una imagen más precisa de lo sucedido a nivel territorial:

En algún momento hubo como falta de referentes, lo que pasaba era que no había, no tenían como demasiado, no entendían cuál era el rol del referente, entonces era como que me decían “llámame si tenés algún problema”, “mándame un mensajito cuando estén los chicos”, pero el lugar, no quiero usar la palabra rol porque no es el adecuado, pero el puesto de referentes supongamos, que es un puesto de trabajo, no lo tenían como demasiado asimilado, ni tenían tampoco la idea de cómo debería ser, de cuál es el contenido, eran simplemente, más que nada,

estaban dedicados a lo que era administrativo (...) Generalmente no sucedía demasiado, o sea, no sucedía algo extraordinario que ameritara lo que ellos consideraban que era necesario para aparecer, entonces era simplemente comunicar... nos pedían las planillas a la finalización del cuatrimestre o alguna cuestión muy puntual como fue en un momento hacer el Censo, que eso fue coordinado por los referentes y fue delegado a los docentes, los docentes mismos hicimos el Censo. Pero generalmente no aparecían, se dio la organización así y funciona así todavía. (Entrevista propia a docente del Plan Fines de Tres Arroyos. El destacado es propio)

4. Reflexiones finales

A lo largo de este artículo se intentó sistematizar los cambios que sufrió el diseño original del Plan Fines a lo largo de su implementación en la Provincia de Buenos Aires. Así, los propósitos, destinatarios/as y dinámicas de trabajo que justificaron la creación del Plan se fueron progresivamente modificando durante la etapa de implementación. Así, este programa fue cobrando distintos rasgos según la atención que despertó en diferentes carteras ministeriales (especialmente en el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación), las líneas de política social con las cuales se articuló, y los actores sociales (individuales y colectivos) que interpeló.

Asimismo, en el mismo se intentó indagar sobre los procesos de participación en torno a la implementación del Plan Fines en los que se involucraron distintos colectivos populares durante el período 2008-2015. En este sentido se intenta aportar una mirada “desde abajo” (Svampa, 2000) a los procesos de implementación de políticas y programas socio-educativos. Estos colectivos sociales, cuyas principales características son su inserción territorial (De Sousa Santos, 2001; Zibechi, 2003) y su extracción popular, establecieron nexos de diálogo, negociación, conflicto y acuerdo con los funcionarios públicos responsables de la gestión de este programa socio-educativo.

Para finalizar resulta pertinente esbozar algunas reflexiones en torno a las modalidades de participación popular en la definición de políticas públicas vistas desde sus organizaciones. A título esquemático podemos indicar que las mismas fueron interpeladas como:

- Consultoras en el momento de diseño de la política: este tipo de modalidad participativa incluye la consulta pública en el momento de problematización de la cuestión social implicada, que se suele materializar en reuniones y encuentros de trabajo, así como también en distintas iniciativas ligadas al relevamiento y las encuestas de opinión. Los procesos de construcción y legitimación de la Ley de Educación Nacional podrían constituir un ejemplo de este tipo de participación.
- Como mediadoras en la implementación: a través de la difusión e instalación a nivel territorial de políticas públicas definidas unidireccionalmente desde el Estado (en alguno de sus niveles), principalmente a través de las figuras de "promotores". Aquí abundan los ejemplos de distinto tipo de programas sociales e incluso socioeducativos, del cual el plan Fines es un ejemplo.
- Como miembros protagónicos del proceso de diseño e implementación de políticas públicas; que implica la tematización de los problemas sociales y educacionales por parte de los mismos destinatarios de los programas

socioeducativos y la participación en los procesos (constantemente interactuantes) de diseño e implementación de las políticas.

Esta última forma de participación requiere de la creación de espacios institucionales formales de participación, que establezcan reglas y mecanismos para la misma, que no “burocraticen” o rigidicen la participación de los sectores sociales organizados, sino que, por el contrario, establezcan modalidades claras de definición que se perpetúen más allá de los gobiernos de turno.

En síntesis, constituye una novedad auspiciosa la construcción de políticas y programas socioeducativos que promuevan alternativas pedagógicas que problematicen la gramática escolar hegemónica y construyan dispositivos diversos que garanticen condiciones para el ejercicio del derecho a la educación.

Asimismo, y dado que nos encontramos en el campo de la educación de jóvenes y adultos, resulta auspicioso que dichas alternativas pedagógicas tiendan a ampliar la capacidad de definición, participación y protagonismo de los sectores populares y sus diversas formas organizacionales. Se requiere, sin embargo, que los espacios de coordinación y definición de política pública se institucionalicen, es decir se formalicen y legitimen, con vistas a garantizar normas y reglas que regulen y perpetúen la participación popular en los procesos de toma de decisiones.

Lamentablemente, para el caso argentino, la falta de agilidad o voluntad política para crear dichos espacios ha generado post 2015 un escenario de incertidumbre no sólo para la continuidad del programa Fines en sí mismo, sino para los espacios de participación e incidencia de los sectores populares organizados en su conjunto.

Referencias

- Avritzer, L. (2002). *Democracy and the public space in Latin America*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Cabrera, M. E. (2006). El campo de la educación de adultos. Su diversidad conceptual y política. En S. Brusilovsky (Ed.), *Educación escolar de adultos* (pp. 9-15). Buenos Aires: Ed. Noveduc.
- De Sousa Santos, B. (2001). *Los nuevos movimientos sociales*. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal5/debates.pdf>
- Dussell, I. (2006). De la primaria a la EGB: ¿Qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años? En F. Terigi (Comp.), *Diez miradas sobre la enseñanza primaria* (pp. 85-130). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Forni, P. y Castronouvo, L. (2014). *Ni piqueteros ni punteros: Organizaciones populares durante el kirchnerismo*. La Plata: EDULP.
- Gentili, P. (1998). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. En F. Álvarez Uria (Comp.), *Neoliberalismo versus democracia*. Madrid: La Piqueta.
- Misirilis, G. (2009). *Deudas y desafíos en la educación de jóvenes y adultos: Una mirada desde un enfoque político-pedagógico*. Recuperado de <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/>
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.

- Rodríguez, L. (1997). Pedagogía de la liberación y educación de adultos. En A. Puiggrós, *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* (pp. 289-319). Buenos Aires: Galerna.
- Rodríguez, L. (2013). *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*. Buenos Aires: APPEAL.
- Svampa, M. (2000). *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Tamayo Sáez, M. (1997). El análisis de las políticas públicas. En R. Bañón y E. Carrillo (Comps.), *La nueva administración pública* (pp. 281-312). Madrid: Alianza Universidad.
- Varela, J. y Alvarez Uría, F. (1991). *La maquinaria escolar*. Madrid: Ed. de la Piqueta.
- Zibechi, R. (2003). Los movimientos sociales latinoamericanos: Tendencias y desafíos. *Revista OSAL*, 7(21), 221-230.

Breve CV de la autora

Ariadna Abritta

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Candidata al título de Doctora en Ciencia Política por la Escuela de Política y Gobierno de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Jefa de Trabajos Prácticos de la Cátedra de Introducción al Estudio de las Organizaciones (EPyG-UNSAM). ORCID ID: 0000-0002-8557-9669. Email: ariadna.abritta@gmail.com



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Demanda Indígena por Derecho a la Educación en Bolivia: Producción y Participación, 1931-2010

The Indigenous Demand for the Right to an Education in Bolivia: Production and Participation, 1931-2010

Cristina Oyarzo *

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

En la década de 1930, la paradigmática escuela ayllu de Warisata, construida sobre frágiles vínculos de cooperación entre indios y Estado, logra cristalizar prácticas y discursos que la demanda indígena por derecho a la educación había comenzado a instalar desde inicios de siglo en Bolivia. Aun cuando el proyecto es abruptamente interrumpido en 1940, la experiencia genera imágenes que persisten en la memoria colectiva, parte de las cuales se actualizan en la Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, promulgada en 2010 por el Estado Plurinacional, en el marco de lo que denominó su Revolución Educativa. A partir de la revisión de los discursos del libro de Elizardo Pérez, titulado “Warisata, la escuela Ayllu”, y de la Ley de Educación, se identifican y analizan dos significativos contenidos que la escuela indígena instala en la legislación: la particular comprensión de la producción material, estrechamente vinculada al sostenimiento de la vida y la supervivencia de la comunidad, y por otro, el status central que adquiere la participación en la toma de decisiones educativas, entendidas éstas como asunto público. Todo lo anterior, sobre la hipótesis de que estas especificidades han incidido en el desplazamiento de los espacios de construcción de discursos legítimos sobre el problema, desde el Estado hacia los indios e indias, y en la consolidación de la asociación entre resistencia indígena y derecho a la educación.

Descriptor: Bolivia, Derecho a la educación, Población indígena, Estado, Relaciones interétnicas.

In the 1930s the paradigmatic Ayllu school of Warisata, founded on fragile cooperation bonds built between Indians and the State, managed to materialize practices and discourses regarding the right to an education that indigenous people had started to install since the dawn of the century in Bolivia. In spite of the fact that the project was abruptly interrupted in 1940, images of the experience still persist in the collective memory, part of which have been updated in the “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” Education Law, enacted in 2010 by the Plurinational State, in the frame of what is known as the Educational Revolution. After examining discourses from Elizardo Pérez’s book “Warisata, la escuela ayllu” and the Education Law, two significant topics that the indigenous school installed in the legislation are identified and analyzed: their unique way of understanding material production, closely related to the sustenance of life and the survival of the community and, on the other hand, the main status acquired by participation in the making of education-related decisions, understood as public matters. All the above relies on the hypothesis that these specificities have influenced the scenarios of discourse construction on the issue to move from the State to the indians and the consolidation of the association between indigenous resistance and the right to an education.

Keywords: Bolivia, Right to education, Indigenous peoples, State, Interethnic relations.

*Contacto: cristinaoyarzo@gmail.com

Introducción

La Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” n° 070 (ASEP) promulgada el 20 de diciembre de 2010 por el Estado Plurinacional de Bolivia, tiene un significativo impacto en la sociedad boliviana de inicios del siglo, luego de que ésta transitara por una serie de reformas poco efectivas para, entre otras cosas, abordar la cuestión del derecho a la educación de la población indígena, de gran peso demográfico y creciente influencia económica y política a nivel nacional.

La ASEP se enmarca en una serie de reestructuraciones institucionales que intentan hacerse cargo de la crisis político social general que dio paso a la elección de Evo Morales Ayma en diciembre de 2005. Con la llegada al gobierno del presidente indígena, se pone en marcha un proceso de discusión con participación de múltiples actores sociales, políticos y técnicos, “que recoge las aspiraciones del pueblo boliviano referidas al derecho a la educación vinculándola al cambio estructural de la sociedad” (Carrión, 2016, p. 9), y que a partir de la realización del II Congreso Nacional de Educación del año 2006, elabora el proyecto de Ley ASEP. Esto, junto a la aprobación de la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de 2009, sienta las bases de lo que se conoce como la Revolución Educativa (Ministerio de Educación, 2016) que en 2010 ve promulgada definitivamente la Ley que la pone en práctica.

Una de las características más visibles de esta legislación es que se construye sobre algunos de los contenidos que la histórica demanda por derecho a la educación indígena había puesto sobre el escenario social y político desde inicios del siglo XX, de los cuales, adquieren especial relevancia los desarrollados por la Escuela Ayllú de Warisata. Estos contenidos remiten a prácticas y discursos que las comunidades indígenas del altiplano desplegaron desde la construcción de la escuela, se consolidaron por medio del funcionamiento de ésta y lograron persistir en la memoria colectiva en las décadas posteriores, hasta cristalizar en la ley ASEP.

Este artículo identifica y caracteriza dos significativos contenidos que siguen la trayectoria antes enunciada, a través de la sistematización que realiza Elizardo Pérez en su obra “Warisata, la escuela ayllu”, para volver a capturarlos, actualizados, en la ley ASEP. Estos remiten, por un lado, a la producción material para el sostenimiento de la vida y la comunidad, y por otro, a la centralidad de la participación comunitaria en la toma de decisiones en educación. De la articulación de ambos contenidos y su incidencia en la memoria colectiva, surge una cada vez más consolidada asociación entre la demanda por el derecho a la educación de esta población y la representación de la resistencia indígena.

A su vez, esto sugiere que la construcción de discursos legítimos –o, más bien, legitimados– sobre el problema ha sido inversa, o al menos en parte, ha logrado circular desde los actores indígenas y sus construcciones hacia el Estado y la población boliviana en general, consolidando en los imaginarios, de manera paulatina, la asociación entre la resistencia indígena y el derecho a la educación. Estos hitos se constituirían, así, en especificidades destacadas de un proceso que refleja la disputa entre indios y Estado por la hegemonía cultural y política.

1. Demanda indígena por derecho a la educación: Warisata, la escuela Ayllú

A principios del siglo XX, el liberalismo boliviano se empeñó –tal como ocurrió en otros lugares de América Latina– en extender el acceso a la educación a los sectores marginados, como una forma de modernizar el Estado. La particularidad de este caso es que el peso de la variable étnica modifica las trayectorias que va a tener el problema porque, además de la cuestión de clase, la racialización de los más amplios sentidos de la vida social, económica y política, determina las salidas institucionales que se generan. En Bolivia la educación pública es casi inaccesible para indios e indias en las primeras décadas del siglo¹, y cuando hay acceso, este tiene características muy particulares, porque existe un sistema dual donde la educación rural estaba diferenciada de la urbana, con currículum y prioridades distintas, que tenían como objetivo la precaria incorporación de éstos al sistema productivo –no así a la ciudadanía en el sentido de su participación en la toma de decisiones–; la castellanización general; y el control sobre las sublevaciones indias, esfuerzos que, por otro lado, eran sistemáticamente resistidos por el latifundio (Choque, 1996).

En este mismo periodo las comunidades indígenas habían estado creando y sosteniendo escuelas rurales, libres o clandestinas (Choque, 2012), destacando el trabajo de líderes como Leandro Nina Quispe², Manuel Lipi, Petrona Kallisaya, entre otros (Choque, 1996), lo que es parte del movimiento de los Caciques Apoderados, que buscaba, entre otras cosas, extender entre los indios el castellano y la lectoescritura, como modo de abordaje de la ofensiva terrateniente sobre las tierras comunales (Alcón, 2005; Soria, 1996), todo esto en el marco de políticas que intentaban “sacar al indígena de su medio social (sociocultural ancestral), pero no de su medio físico (ambiente)” (Choque, 2006, p. 119). Esto permitió el desarrollo de prácticas que transitan entre la negociación y la oposición con los gobiernos, cuestión que se va transformando en una cierta tradición respecto de la demanda indígena por derecho a la educación, que se mueve entre la gestión autónoma y la reivindicación al Estado, precisamente porque la política educativa

entrañaba profundas ambigüedades, pues por un lado formaba parte del proyecto civilizatorio liberal occidental y por otra parte, fue asumida por el propio movimiento indio como una reivindicación destinada a anular las discriminaciones y desigualdades de la situación colonial que vivía. (Soria, 1996, p. 49)

En 1917 Avelino Siñani³ ya dirigía una escuela en Warisata⁴, localidad de población principalmente aymara y fuerte presencia de instituciones tradicionales indígenas y memoria de resistencia colonial (Alcón, 2005). Esto lo hacía en la forma de iniciativa privada, es decir,

¹ Choque (1996) establece que para 1911, en la provincia de Umasuyu, departamento de La Paz, donde posteriormente se ubicaría Warisata, había en funcionamiento 9 escuelas indígenas, con un total de 396 alumnos (p. 21).

² Nina Quispe, en 1930 funda la República del Qullasuyu, centro educativo que agrupaba a autoridades de distintas comunidades de La Paz con el propósito de realizar actividades de apoyo a la educación y la defensa de las tierras de origen.

³ Avelino Siñani, arriero que aprendió a leer y escribir de forma clandestina, y se transformó en maestro ambulante y líder aymara. Se tiene muy poca información sobre la vida de Avelino Siñani, cuestión que puede explicarse, precisamente, por la racialización general de las relaciones sociopolíticas bolivianas de la que, este mismo esfuerzo, no puede escapar.

⁴ Warisata es una pequeña localidad rural, ubicada entre los pies del nevado Illampu y el lago Titicaca, a 110 kilómetros de la ciudad capital de La Paz.

sin la tutoría del Estado (Soria, 1996). En este período se conoce con Elizardo Pérez⁵, inspector educacional del departamento de La Paz (Pérez, 2015) y años después, el 2 de agosto de 1931 estaban, juntos⁶, inaugurando la célebre escuela ayllu de Warisata⁷.

La escuela se edifica con los esfuerzos físicos y materiales de las comunidades indígenas aledañas, en los que inclusive participaban niños y niñas, los que debían llevar “cada día una piedra”⁸ para completar la construcción. Fue concebida como un centro experimental (Choque, 1996) que funcionó sobre la base de instituciones tradicionales andinas, como el ayllu, la *mink’a*, la *ulaqa* y el Consejo de *Amawt’as* (Soria, 1996), estableciendo un tipo de educación de educación comunitaria y productiva, que abarcaba un nivel elemental, para pasar a uno vocacional y otro profesional, estructurados en ciclos de 3 años cada uno. Con los años, Warisata logró tener varias escuelas indigenales bajo su dependencia (Choque, 2006) y en 1938 se inaugura la escuela Normal, que completaría la formación con la preparación de maestros rurales, sobre la base de una educación libertaria, colectivista, única, bilingüe y laica (Salazar, 1997).

El impacto de Warisata fue muy intenso y comenzó a producir una fuerte oposición en los alrededores, principalmente en hacendados, vecinos no indígenas y algunas autoridades, que desde los inicios de la ésta, ven peligrar el statu quo general (Choque, 1996; Soria, 1996). De hecho, se difunde la idea de que “el espíritu que se infundía a los indígenas de Warisata era anárquico, puesto que el indígena de esa región se había convertido en insolente porque se negaba a prestar algunos servicios”⁹ (Choque, 2006, p.168) llegando a decir las autoridades de Achacachi que la institución era una “incubadora de comunistas” (p. 169).

Todo lo anterior deriva en que, en 1939, sus directivos y algunos maestros son destituidos por el Consejo Nacional de Educación, e inclusive en algunos casos son arrestados (Pérez, 2015). Esto marca el cierre de la escuela, y a partir de ese momento la educación indigenal comienza a ser concentrada en el Estado y la cooperación internacional, a través de ella el discurso nacionalista se despliega abiertamente (Alcón, 2005).

La escuela de Warisata fue producto de un proceso de larga data, que refleja la lucha de comunidades indígenas por hacer efectivo el derecho a la educación, como estrategia de defensa de tierras y modos tradicionales de gestión y producción de la vida (Choque, 1996; Pérez, 2015; Soria, 1996). Sus principales aportes radican en que el concepto de escuela no se reduce a sí mismo, sino que aborda los problemas del ayllu, potenciando el desarrollo

⁵ Elizardo Pérez, profesor rural, fundador y luego director de la escuela de Warisata. Director Nacional de Educación Indígenal entre 1937 y 1939, Ministro de Educación en 1949.

⁶ Pérez va a decir de Siñani, posteriormente, que “No importaba que apenas dominada el alfabeto y su castellano fuera del todo elemental: su cultura no residía en los ámbitos de Occidente; era la cultura de los viejos amautas del Inkario, de los sabios indígenas de antaño. Avelino Siñani era la encarnación de la doctrina contenida en el ama sua, ama llulla, ama kella, y en dimensión insuperable (...) abrió una escuelita, pobrísima como él, pero de grandiosas miras, como que se proponía nada menos que la liberación del indio por medio de la cultura” (Pérez, 2015, 76).

⁷ El simbolismo que a través del tiempo se le da a la fecha por distintos sectores políticos y sociales bolivianos, es incuestionable. El gobierno de facto del militar German Bush (1937-1939) la declarará “Día nacional del Indio”; el MNR luego de la Revolución Nacional de 1952, la utilizará para promulgar su ley de Reforma Agraria en 1953, y el gobierno de Evo Morales declarará la fecha como “Día de los Pueblos Originarios”.

⁸ Entrevista a ex alumno de Warisata.

⁹ Esto se refiere a una servicios gratuitos que los indígenas debían ofrecer a los hacendados, autoridades y religiosos, principalmente el pongueaje y el mitanaje.

general de la comunidad, a través de la economía familiar y la participación y potenciación de las instituciones políticas indígenas (Pérez, 2015), a partir de una poco habitual integración de estudios y trabajo (Soria, 1996) en el sistema educativo tradicional. Esta experiencia y sus planteamientos pedagógicos –transformados en modelo– tienen mucha repercusión a nivel nacional e internacional (Alcón, 2005; Soria, 1996), principalmente por las redes que se tejen a través del I Congreso Indigenista Interamericano de Pátzcuaro, realizado en 1940. Todo esto permite que, paulatinamente, se vayan desarrollando unos discursos que mitifican su proyecto social y político, cuestión que casi siete décadas después permite el desplazamiento de modos de gestión de la transmisión cultural desde lo indio a lo mestizo, es decir, a lo nacional.

2. Despliegue de discursos sobre la escuela indigenal

Una de las principales fuentes escritas que se utilizan para estudiar la experiencia educativa de la escuela indigenal es el libro de Elizardo Pérez “Warisata, La escuela Ayllu”, publicado en 1962. En su obra, el autor y protagonista –más de 20 años después del fin de la escuela– busca sistematizar y relatar la historia, los principios y los métodos pedagógicos sobre los cuales fue construida. A su vez, muestra las representaciones sobre las que se construyen los discursos que, en las décadas posteriores, van a transformar a Warisata en paradigma educativo de Bolivia, al menos de forma nominal.

“Warisata, la escuela ayllu” se compone de tres partes, la primera titulada Tradición, que aborda las instituciones y el funcionamiento de la sociedad indígena precolombina y su desarrollo a través del tiempo, hasta llegar al momento en que se erige Warisata, como una forma de dar sustento histórico –continuidad– a algunas de las formas sobre las que ésta se organiza. La segunda parte, Construcción, refiere a los antecedentes directos de la escuela, es decir, a las manifestaciones de la demanda por derecho a la educación de las primeras décadas del siglo XX, además del relato de la edificación y consolidación de la escuela, contextualizando algunos hitos de los procesos políticos que se producen en Bolivia, y que inciden directamente en la escuela. La tercera parte y final se titula Extensión y destrucción y da cuenta del impacto que la experiencia tiene en algunos países latinoamericanos que, como Bolivia, tienen un peso demográfico indígena considerable, lo que permite puentes y solidaridades, para finalizar con el relato de los elementos que marcan el ocaso de la escuela indigenal.

Las imágenes que entrega el texto son múltiples, pero para establecer las permanencias más significativas de los discursos de Warisata en el tiempo y su impacto en la legislación que abre el siglo XXI, se prestará atención, principalmente, al relato del proceso de construcción y consolidación de la escuela. A partir del análisis de éste, es posible identificar dos de los contenidos que de forma transversal aparecen en la llamada Revolución Educativa, en la Ley ASEP y en toda la estructura del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo que genera, en el marco de la política pública general de educación que pone en marcha el Estado Plurinacional.

El primero de ellos hace referencia a la centralidad que adquiere en el proyecto de educación indigenal, la cuestión de la producción material, vinculada intrínsecamente al sostenimiento

directo e inmediato de la vida humana y a la sobrevivencia social de la comunidad. Esto tiene que ver con una cuestión fundamental, el sostén de la vida en el altiplano para las poblaciones indígenas, luego de décadas de esfuerzos del Estado y de la hacienda por desestructurar la tenencia comunitaria de la tierra (Choque, 2012), es profundamente precario.

En pleno proceso de consolidación de Warisata, cercano al año 1936, el rol que se le otorgaba a la escuela en la producción material y el sostenimiento de la vida se manifestaba en que, según Pérez

ya no era la escolita proletaria de los primeros instantes (...) era ahora la escuela que con su trabajo y su esfuerzo se levantaba sobre la miseria para convertirse en una organización económicamente fuerte que en pocos años más estaría en condiciones de renovar la vivienda indígena y de mejorar sus sistemas de alimentación y de vida. (Pérez, 2015, p. 208)

Lo que más tarde vincula con el marco institucional andino precolombino, como fundamento del buen funcionamiento de la escuela productiva

la verdadera estructura económica en que se basa la producción en los países andinos, la cual es esencialmente colectivista y que ha sobrevivido hasta ahora con las denominaciones de jatha, ayni¹⁰, minka¹¹, marca y otras, síntesis de la organización del trabajo sobre la propiedad comunitaria. (Pérez, 2015, p. 234)

Pérez plantea, a su vez, que la escuela en su forma productiva y de trabajo, en un contexto de reforma agraria, debería ser el motor económico y cultural de la comunidad (2005) y que la cuestión central de la empresa educativa indigenal es el trabajo colectivo y de raíz comunitaria, que

no era importado de ideología alguna, sino que brotaban de la entraña misma del pueblo aymara; estaban en su sangre y en su mente, y por eso tales formas de trabajo surgían tan fácil y espontáneamente, adecuándose a nuestras necesidades y al modo de ser de los indios. (p. 208)

Con esto intenta dar cuenta de la asociación de “su” vocación socialista en la comprensión del trabajo, y la manera comunitaria de producción de éste, haciendo explícita referencia a instituciones como el ayni y la ulaka. Posteriormente, la referencia al problema de la producción va a ser recurrente, llegando a definir la escuela como “una gran cooperativa de producción y de consumo, en el cual primero se cumplían las obligaciones y después se exigían los derechos” (Pérez, 2015, p. 208). Asimismo, luego del final de la experiencia de Warisata, Elizardo Pérez en una conferencia en la Universidad Mayor de San Andrés de 1948, plantea que la escuela indigenal, entendida ya como un modelo, es “un núcleo plantado en un centro de producción (...) es una capilla de estudios y trabajo que se levanta desde los cimientos por la colaboración del gobierno y de la colectividad” (Pérez, 2015, p. 460).

Por otra parte, el segundo contenido que aparece en la puesta en práctica del proyecto de Warisata y que persiste hasta llegar a la ASEP es la centralidad que tiene la participación

¹⁰ El ayni es un modelo de trabajo colectivo y cooperativo aymara-quechua en el marco del ayllu. (Quispe, 2012, p. 30)

¹¹ La minka es un tipo de trabajo que se complementa con el ayni, y refiere a un tipo solicitud de trabajo colectivo para grandes obras de interés de toda la comunidad (Quispe, 2012, p. 31)

comunitaria en la toma de decisiones educativas, vinculadas estas a todo el quehacer social y político. En la escuela de Warisata, esta no es una cuestión aislada, porque implica que la comunidad, a través de la figura del Parlamento Amauta, toma parte de las decisiones económicas, administrativas y culturales que atañen a la educación.

Al rememorar los inicios de Warisata, Pérez da cuenta de cómo las prácticas mismas de los indios van revelando la persistencia de sus instituciones políticas. Plantea que en 1931,

la intervención del indio y su interés en el manejo de la cosa pública se hacían cada vez más ciertos y reveladores. Estaba surgiendo de lo profundo de los estratos sociales el hálito vital de los viejos tiempos, y eso, pausadamente, sin presión alguna, como la cosa más natural del mundo. Todo se incorporaba a la nueva tradición escolar, se convertía en costumbre y se hacía ley. El Consejo de Administración era el centro donde con máxima plenitud se manifestaba este estado de cosas; era la resurrección de la ulaka, y por eso, casi sin notarlo, empezó a llamársele Parlamento Amauta (...) con esta institución la escuela se convirtió en algo nuevo: ya no se trataba únicamente de la labor escolar, a pesar de la magnitud que había alcanzado; sino que pasaba a ser la escuela productiva. (Pérez, 2015, p. 124)

El autor describe la manera en que la toma de decisiones era asumida por los indios e indias en el apartado subtulado La tradición democrática del indio y la política. Aquí muestra las formas en que la cuestión pública era abordada por los indígenas de acuerdo a los usos e instituciones propias

nuestras reuniones vespertinas en la etapa embrionaria de los grandes consejos de administración y de los Parlamentos Amautas, tenían un contenido político; en ellas se discutían nuestros puntos de vista en lo educacional, agrario, gubernamental, económico, etc., dándose aprobación, por mayoría de votos, a las diferentes iniciativas presentadas, las cuales pasaban a constituirse en leyes de la escuela. Así, la colectividad quedó definitivamente incorporada a la vida escolar. (Pérez, 2015, p. 104)

Pérez (2015) dice que “el éxito de la escuela indígena boliviana reside, precisamente, en no haberse apartado de las ancestrales formas de organización social y de trabajo características del indio” (p. 65). Lo que se funda en la “persistencia de las viejas instituciones indígenas” (p. 101). Esta forma de concebir la educación como una cuestión pública, es decir, como tema de profunda incumbencia de la comunidad, no hace más que consolidarse con el paso del tiempo y permite la identificación cada vez mayor con el proyecto, además de la permanencia de las imágenes de Warisata en la memoria colectiva, principalmente de las poblaciones del altiplano paceño.

La cuestión de la producción de la vida, que remite a la sobrevivencia misma de la comunidad y de las indias e indios de Bolivia era uno de los elementos más significativos que sostenían la insistencia por ejercer, a partir de múltiples estrategias, el derecho a la educación. Soria plantea que

los testimonios nos muestran que los indios, a su vez, se valieron de todos los medios y establecieron todo tipo de relaciones con sectores opositores, Iglesia, dirigentes políticos, para conseguir su objetivo; además procuraron instruirse por su cuenta, aun a costa de arriesgar su libertad y hasta la vida. Esto muestra hasta qué punto, la escuela representaba una estrategia de sobrevivencia para las comunidades. (Pérez, 1996, p. 63)

En este mismo sentido, Carlos Salazar Mostajo¹², en el prólogo de la primera edición de Warisata, dice que la escuela no fue creada por “un espíritu altruista o filantrópico, sino que nació como un instrumento de liberación de las masas indígenas de Bolivia en la lucha contra el régimen de la servidumbre” (Pérez, 2015, p. 13). Así mismo, en el prólogo de la segunda edición, Salazar habla de un “gobierno comunitario” refiriéndose al Parlamento Amauta, instancia de revitalización de la Ulaka, que cumple funciones no solo de toma de decisiones de la escuela, sino como mecanismo de organización y control del trabajo en general (Pérez, 2015). En Warisata Mía, va a plantear que es precisamente el Parlamento Amauta “el fruto más notable de la obra de Warisata” (1997, p. 27).

Otros observadores de presenciales de Warisata, como Ana Pérez, hija del fundador de Caiza D¹³ Raúl Pérez¹⁴, la escuela indígenal de Potosí, refiere que luego de conocer la experiencia potosina y altiplánica, las instituciones tradicionales funcionaban tan bien que desde ellas “sabían manejarse (como) decisiones propias en un ambiente libre, bajo el sistema de parlamentos dirigidos por amautas, profesores y alumnos” (Pérez, 1996, p. 39).

3. Discursos de la escuela indígenal en la Ley de Educación ASEP

El marco político y social que permite el surgimiento de la ASEP se distancia considerablemente de las condiciones en que se produce Warisata. A lo largo del siglo XX se habían realizado diversas reformas donde la cuestión de la educación de los indios e indias tenía disímil peso, destacando el Decreto Ley n° 3937 de Reforma Educativa de 1955 que se enmarca en las transformaciones que pone en marcha la Revolución Nacional de 1952, e intenta incorporar a los indígenas a la nacionalidad (Choque, 2006; Yapu, 2013); posteriormente la Ley n° 1565 de 1994, que refleja las preocupaciones del movimiento social indígena (Choque, 2006, p. 181) que aparecen a finales de la década del 70 y principios de los 80 sobre interculturalidad (Yapu, 2013), primero en el sentido de reivindicación del derecho a la educación y reconocimiento (Choque, 2006), para luego desplazarse a la exaltación de la diversidad (Yapu, 2013), todo en el marco del multiculturalismo promovido por los gobiernos neoliberales.

Desde la crítica a este modelo, se transita a la ley de 2010, donde la articulación de distintos actores interesados, sientan las bases para que el Estado Plurinacional pueda desplegar su revolución educativa, que vuelve “al discurso político e ideológico mediante la introducción de conceptos como la intraculturalidad, descolonización y educación productiva y comunitaria” (Yapu, 2013, p. 145) que entre otras cosas, intenta cambiar el estatus de los indios e indias respecto de las políticas educativas.

En este sentido, Choque (2006) plantea que:

¹² Carlos Salazar Mostajo fue maestro en Warisata y posteriormente publicó una serie de trabajos que dan cuenta de la obra de la escuela indígena, siendo uno de sus más destacados defensores.

¹³ Esta experiencia comienza los Núcleos Seccionales.

¹⁴ Hermano de Elizardo Pérez.

Los cambios políticos han influido en los diferentes planteamientos y a pesar de los intereses de ciertos sectores hegemónicos, los pueblos originarios (indígenas) han hecho sentir su voz reclamando el respeto de sus valores culturales, de su forma de organización (económica y social) y sus costumbres, para llegar a una especie de concertación sobre el tema educativo. (p. 195)

Respecto de la reforma de 1994, puntualiza que “no fue el producto de ciertas coincidencias políticas, sino que tiene que ver con la lucha de los pueblos indígenas, con demandas de respeto a los valores culturales y derechos a la organización propia originaria” (Choque, 2006, p. 207). De la misma manera, la ley ASEP tiene sus antecedentes más inmediatos en la realización del II Congreso Nacional de Educación de 2006, que define sus principios y filosofías (Yapu, 2013).

De esta propuesta emana, finalmente, la Ley de Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez, que se compone de 4 Títulos: el primero es el Marco Filosófico y Político de la educación Boliviana; el segundo refiere al Sistema Educativo Plurinacional; el tercero entrega las Bases de la Organización Curricular, Administración y Gestión del Sistema Educativo Plurinacional; y el título cuarto refiere a Disposiciones Transitorias y Finales. A partir de aquí, se buscarán las huellas de Warisata en el Primer Título, pues éste refleja las estructuras conceptuales sobre las que está construida la ley.

El Título Primero, Marco Filosófico y Político de la Educación Boliviana cuenta, a su vez, con tres capítulos: “La educación como derecho fundamental”; “Bases, fines y objetivos de la educación”; y “Diversidad sociocultural y lingüística”. En suma, abarca los siete primeros artículos de la ASEP.

El primer capítulo, la “Educación como Derecho Fundamental”, se compone de los dos primeros artículos, y se funda en los mandatos de la Constitución del Estado Plurinacional. En su artículo primero establece que “toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación (...)” y que, entre otras cosas, “la educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad (...) intracultural, intercultural y plurilingüe” (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, art. 1). Declara al mismo tiempo que es gratuita y una función suprema e indeclinable del Estado, que debe sostenerla, garantizarla y gestionarla. De esta manera, queda establecida como una de las cuestiones centrales, en la primera disposición de la ley, uno de los contenidos que ya habíamos visto desde Warisata, la cuestión de la producción, en el sentido de una educación productiva (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, art. 1).

El artículo segundo que precisa Disposiciones Generales, establece, entre otras cuestiones, el otro de los contenidos pesquisado desde la escuela indígena: la participación social. En éste, lo primero que se define es que “se reconoce y garantiza la participación social, la participación comunitaria (...) (y de) las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afro bolivianas de acuerdo a sus normas y procedimientos propios” (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, art. 2).

Posteriormente, el segundo capítulo del Título Primero que fija las Bases, Fines y Objetivos de la educación boliviana, afirma en su artículo tercero que la “participación plena” en el marco de las diferentes expresiones sociales y culturales de la sociedad, es el sustento

fundamental sobre el que se construye el Sistema Educativo Plurinacional, desglosando a continuación una serie de bases, dentro de las cuales destaca, entre otras cosas, que está “orientada a la reafirmación cultural de las naciones y los pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas en la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien” (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, art. 3-1) y que es “comunitaria, democrática, participativa y de consensos en la toma de decisiones sobre políticas educativas” (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, art. 3-2)

Establece también que es

productiva y está orientada al trabajo creador y a la relación armónica de los sistemas de vida y las comunidades humanas en la Madre Tierra, fortaleciendo la gestión territorial de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afro bolivianas. (art. 3-9)

Cuestión que va a volver a mencionar en el inciso 11. Vinculado a esto, en el párrafo que hace mención a que es científica, refiere que esta desarrolla “los conocimientos y saberes desde la cosmovisión de las culturas indígena originaria campesinas, comunidades interculturales y afro bolivianas, en complementariedad con los saberes y conocimientos universales, para contribuir al desarrollo integral de la sociedad” (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, art. 3-10).

Finalmente, otros aspectos destacados que no tienen que ver con los contenidos trabajados en este artículo, pero otorgan una idea más cabal del impacto de los contenidos emanados del movimiento indígena, hacen referencia a una educación laica, pluralista y espiritual, que reconoce y garantiza “la espiritualidad de las naciones y pueblos indígena originario campesinos” (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, art. 3-6); al tiempo que plantea que es inclusiva, “asumiendo la diversidad de grupos poblacionales y personas que habitan el país, ofrece una educación oportuna y pertinente a las necesidades, expectativas e intereses de todas y todos (...) con igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones” (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, art. 3-7) En sus bases también está que es “intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. Desde el potenciamiento de los saberes, conocimientos e idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas, promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todas y todos, a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas” (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, art. 3-8) y que “asume y promueve como principios ético morales de la sociedad plural el ama qhilla, ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón) suma qamaña (Vivir Bien), ñandereki (vida armoniosa), teko kavi (vida buena), ivi maraei (tierra sin mal) y qhapaj ñan (camino o vida noble) y los principios de otros pueblos” (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, art. 3-13).

El artículo cuarto del capítulo segundo, establece los fines de la educación en Bolivia, declarando en primer lugar que ésta busca una “consolidación de la educación descolonizada, para garantizar el Estado Plurinacional y una sociedad del Vivir Bien con justicia social, productiva y soberana” (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, art. 4-1), dando cuenta, una vez más, de la centralidad de la cuestión de la producción, vinculada también a “universalizar los saberes propios y conocimientos propios, para el desarrollo de una

educación desde las identidades culturales” (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, art. 4-3) y a la “convivencia armónica y equilibrada del ser humano con la Madre Tierra, frente a la acción depredadora, respetando y recuperando las diversas cosmovisiones y culturas” (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, art. 4-5).

Por otro lado, se destacan también como fines el

fortalecer el desarrollo de la intraculturalidad, interculturalidad y el plurilingüismo en la formación y la realización plena de las bolivianas y bolivianos, para una sociedad de Vivir Bien. Contribuyendo a la consolidación y fortalecimiento de la identidad cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afro bolivianas, a partir de las ciencias, técnicas, artes y tecnologías propias, en complementariedad con los conocimientos universales. (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, art. 4-4)

Por último, en el artículo cinco del capítulo dos, se establecen los objetivos de la educación plurinacional, y el primero de ellos insta a “desarrollar una formación científica, técnica, tecnológica y productiva, a partir de saberes y conocimientos propios, fomentando la investigación vinculada a la cosmovisión y cultura de los pueblos, en complementariedad con los avances de la ciencia y la tecnología universal en todo el Sistema Educativo Plurinacional” (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, art. 5-2). Para continuar con la premisa de

formar una conciencia productiva, comunitaria y ambiental en las y los estudiantes, fomentando la producción y consumo de productos ecológicos, con seguridad y soberanía alimentaria, conservando y protegiendo la biodiversidad, el territorio y la Madre Tierra para el Vivir Bien. (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, art. 5-12)

Luego, volviendo a la cuestión de la participación insiste en “consolidar el Sistema Educativo Plurinacional con la directa participación de (...) naciones y pueblos indígena originario campesinos, afrobolivianos y comunidades interculturales en la formación de políticas educativas, planificación, organización, seguimiento y evaluación del proceso educativo, velando por su calidad” (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, art. 5-5).

Dentro de los otros objetivos que dan cuenta de los discursos indígenas instalados en la educación plurinacional destacan que se busca

“desarrollar una conciencia integradora y equilibrada de las comunidades humanas y la Madre Tierra que contribuya a la relación de convivencia armónica con su entorno, asegurando su protección, prevención de riesgos y desastres naturales, conservación y manejo sostenible considerando la diversidad de cosmovisiones y culturas. (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, art. 5-9)

Además de “desarrollar programas educativos pertinentes a cada contexto sociocultural, lingüístico, histórico, ecológico y geográfico, sustentados en el currículo base de carácter intercultural” (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, art. 5-15) e “implementar políticas y programas de alfabetización y postalfabetización de carácter intracultural, intercultural y plurilingüe (...)” (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, art. 5-17)

El capítulo III del Título I se dedica a la diversidad sociocultural y lingüística, esclareciendo que la intraculturalidad

promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones pueblos indígena originarioS campesinos, comunidades interculturales y afro bolivianas para la consolidación del Estado Plurinacional, basado en la equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia. En el currículo del Sistema Educativo Plurinacional se incorporan los saberes y conocimiento sde las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afro bolivianas. (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, art. 6-1)

Por otro lado, a interculturalidad es el

desarrollo de la interrelación e interacción de conocimientos, saberes y tecnología propios de cada cultura con otras culturas, que fortalece la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre todas las culturas bolivianas con las del resto del mundo. Se promueven prácticas de interacción entre los diferentes pueblos y culturas desarrollando actitudes de valoración, convivencia y diálogo entre distintas visiones de mundo para proyectar y universalizar la sabiduría propia. (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, art.6-2)

En el artículo 7 se establece explícitamente que la “educación debe iniciarse en la lengua materna” y se desarrollan las reglas que guían este principio, dada la diversidad de situaciones lingüísticas del país. Luego, en el artículo 9, se establece que toda la educación regular tiene el carácter de intracultural, intercultural y plurilingüe.

La idea de que la escuela Ayllu de Warisata fue una de las más significativas creaciones educativas bolivianas (Pérez, 2015) y por lo tanto, central en la construcción de la ley ASEP y el desarrollo de política pública educativa presente, es ampliamente difundida en espacios de opinión pública (Mancilla, 2015) así como en la literatura (Gamboa, 2009).

Así mismo, es recurrente que los fundamentos de la ASEP se vinculen con la cuestión productiva desde actores presentes en Warisata hoy, tales como Franz Quispe, nacido en Warisata, nieto de Avelino Siñani y actualmente Director de la Escuela Normal de Warisata, que plantea que

la educación productiva permite que el desarrollo de los saberes y conocimientos estén en directa relación con el trabajo y la producción material, intelectual, científica y tecnológica, base de la acción educativa, articulada en las unidades comunitarias productivas de las regiones. (Quispe, 2012, p. 23)

Por otro lado, Félix Patzi, ministro de educación en 2006¹⁵, insiste en que uno de los principios de la ley es la educación productiva¹⁶ (2014). El autor plantea que el concepto de educación productiva está vinculado básicamente a la necesidad de industrialización que a atravesado el siglo XX (Patzi, 2014), sin desconocer la existencia de otros sentidos no vinculados a ésta.

Esto tiene que ver con la presencia en la memoria colectiva, de imágenes que vinculan el derecho a educación de la población indígena con las formas de resistencia a los atropellos del Estado, y, por lo tanto, sitúa esta narrativa como una victoria actual de indias e indios.

¹⁵ Ministro de Educación en el momento en que el II Congreso Nacional de Educación discute el proyecto de ley.

¹⁶ Los otros principios sobre los que se estructura la ASEP serían la comunidad y la descolonización.

No es causal que el Estado, en la forma del gobierno del MAS, a través de diversas expresiones desarrolle esta narrativa.

4. Consideraciones finales

Dentro de lo planteado, se sugiere que uno de los principales aportes de Warisata es que dota al movimiento indígena de contenidos particulares, vinculados a la producción material para el sostenimiento de la vida y a la participación en la toma de decisiones sobre educación, esta última como un asunto público, que refleja el vínculo comunidad-escuela, en el marco de una narrativa que enlaza la demanda por derecho a la educación a la resistencia política indígena. Por otro lado, es posible dar cuenta que estas prácticas tienen una trayectoria histórica de larga duración y no obedecen, en su totalidad, al multiculturalismo de la década de los 90, pues hunden sus raíces en instituciones y formas de funcionamiento que se despliegan desde inicios de siglo, con la escuela de Warisata como uno de las experiencias más difundidas.

Producción y participación están profundamente relacionadas, porque en el caso estudiado, ambas tienen que ver con la reproducción social de la comunidad misma, de acuerdo a las prácticas –las formas en que se manifiestan los usos cotidianos– y los discursos –la manera en que se narra la vida y esos usos cotidianos–. Todo lo cual relaciona la demanda por derecho a la educación con una disputa por legitimidad de formas de vida, articulando los intereses del Estado y el de las comunidades. Inclusive, se podría plantear que Warisata es una construcción sintomática y significativa de la estrategia de negociación y disputa que los indios del altiplano boliviano han desplegado en contra y con el Estado durante la mayor parte de la historia desde la conquista, donde la mayor parte de las veces, y de forma simultánea, se negocia con y se resiste al otro colonizador. Esto se hizo de distintas formas, pero la educación es quizás uno de los dispositivos que ha producido resultados más llamativos. Warisata es muestra de esta estructura de funcionamiento, que adquiere su forma en una ambivalente relación entre lo mestizo y lo indio.

Así, la educación, tanto desde la perspectiva del acceso como de los formatos que éste adquiere en la ASEP, se entiende como una conquista política que remite a estrategias y estructuras fundadas en la supervivencia vital de la población indígena como objetivo principal. Desde aquí, entre otros elementos, adquiere forma el modelo socio productivo comunitario, que se constituye en alternativa desde el mundo indio y se hace extensivo al resto de la sociedad.

Finalmente, es incuestionable que el movimiento indígena, a través de su demanda por derecho a la educación, ha desplazado las agendas gubernamentales, instaurando contenidos que dotan de una especificidad inusual a la política educativa boliviana en el siglo que comienza. Warisata abre y permite un espacio donde se hacen visibles los indios, y la cuestión étnica en su complejidad.

Referencias

- Alcón, S. (2005). *Formación docente en Warisata. El constructivismo y el papelógrafo*. La Paz: Plural Editores.
- Asamblea Legislativa Plurinacional. (2010). *Ley de la Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez*. Recuperado de <https://www.migracion.gob.bo/upload/marcoLegal/leyes/Ley70.pdf>
- Carrión, J. (2016). Revolución educativa con revolución docente. En Ministerio de Educación (Ed.), *Revolución educativa con revolución docente* (pp. 9-24). La Paz: Ministerio de Educación.
- Choque, R. (1996). La escuela indigenal: La Paz (1905-1938). En Taller de Historia Oral Andina, THOA, *Educación indígena: ¿Ciudadanía o colonización?* (pp. 19-40). La Paz: Secretaría Nacional de Educación.
- Choque, R. (2006). *Educación indigenal en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*. La Paz: Unidad de investigaciones históricas UNIH-PAKAXA.
- Choque, R. (2012). *Historia de una lucha desigual. Los contenidos ideológicos y políticos de las rebeliones indígenas de la prey post revolución nacional*. La Paz: Unidad de investigaciones históricas UNIH-PAKAXA.
- Gamboa, F. (2009). *De las críticas contra el sistema al ejercicio del poder: Los movimientos sociales indígenas y las políticas de reforma educativa en Bolivia*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001865/186585s.pdf>
- Mancilla, A. (17 de abril 2015). La Escuela Ayllu de Warisata en la Ley 070. *El diario*. Recuperado de http://www.eldiario.net/noticias/2015/2015_04/nt150417/opinion.php?n=8&-la-escuela-ayllu-de-warisata-en-la-ley-070
- Ministerio de Educación. (2016). *Revolución educativa con revolución docente*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/revolucion-educativa/revolucion-educativa2016.pdf>
- Patzi, F. (2014). Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez: Propuesta e implementación. *Estudios Bolivianos*, 20, 127-132.
- Pérez, A. (1996). *Historia de las escuelas indigenales de Caiza y Warisata*. La Paz: Biblioteca Nacional de Bolivia.
- Pérez, E. (2015). *Warisata la escuela-Ayllu*. La Paz: Ministerio de Educación.
- Quispe, F. (2012). *La otra cara de Warisata*. La Paz: Instituto Internacional de Integración.
- Salazar, C. (1997). *¡Warisata mía! Y otros artículos polémicos*. La Paz: Editorial Juventud.
- Soria, V. (1996). Los caciques apoderados y la lucha por la escuela (1900-1952) En Taller de Historia Oral Andina, THOA, *Educación indígena: ¿Ciudadanía o colonización?* (pp. 19-40). La Paz: Secretaría Nacional de Educación.
- Yapu, M. (2013). Veinte años de educación en Bolivia: dos reformas y algunos temas de investigación. *T'inkazos*, 34, 131-152.

Breve CV de la autora

Cristina Oyarzo

Profesora de Historia y Geografía, licenciada en Historia y Educación por la Universidad de Playa Ancha. Magíster en Estudios Internacionales por la Universidad de Chile. Doctora © en Historia por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Sus principales líneas de investigación son educación intercultural; relaciones interétnicas e internacionales contemporáneas en América del Sur; Estado y plurinacionalidad. ORCID ID: 0000-0003-1530-6822. Email: cristinaoyarzo@gmail.com



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Razones y Propósitos para Incorporar la Responsabilidad Social en la Formación de Personas y en Organizaciones de Latinoamérica

Reasons and Aims for Including Social Responsibility in People Training in Latin-American' Organizations

Gracia Navarro Saldaña ^{1*}
Verónica Rubio Aguilar ²
Sofía Lavado Huarcaya ³
Alessandra Minnicelli ⁴
James Acuña ¹

¹ Universidad de Concepción

² Universidad Santo Tomás

³ Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo

⁴ Fundación Observatorio de Responsabilidad Social

El presente estudio busca conocer las razones y propósitos de incorporar la responsabilidad social (SR) en la formación de personas, en la administración pública, en política y gobierno, con miras a proponer un modelo específico. Esta investigación cualitativa de carácter comparativa, se desarrolló entre 2016 y 2017, en Chile, Perú y Argentina. Los resultados muestran una tendencia en los tres países, a fundamentar la necesidad de incorporar o fortalecer la responsabilidad social en personas, instituciones y organizaciones, en los comportamientos individuales y colectivos, ante la falta de compromiso real con el bien común, descontento y desconfianza en los sistemas sociales y cuestionamiento de la política partidista, donde la SR colabora en desarrollar una mejor gobernabilidad, cautelando la satisfacción de los intereses ciudadanos por sobre el individualismo, abordando problemas de inseguridad y desigualdad. Esto, con el propósito o finalidad de aumentar aquellos comportamientos que buscan generar oportunidades para el progreso social en todas las personas y para un desarrollo sostenible, lo que se propone hacer desde la implementación de modelos educativos transversales.

Descriptores: Responsabilidad social, Educación superior, Comportamiento, Gobernabilidad, Desarrollo sostenible.

The study aims to know the reasons and purposes for incorporating social responsibility (SR) in the training of people, public administration, politics and government, in order to propose a specific model. This qualitative research with a comparative character, was developed between 2016 and 2017, in Chile, Perú and Argentina. The results show that in these three countries, there is discontent and mistrust in the social systems as well as questioning of party politics, where SR helps to develop a better governance, watching the satisfaction of citizens' interests over individualism, dealing with insecurity and inequality. This, with the purpose or aim of increasing those behaviors searching to create opportunities for social progress for everyone and for a sustainable development, which is proposed to be done with the implementation of cross-curriculum education models.

Keywords: Social responsibility, Higher education, Behavior, Governance, Sustainable development.

*Contacto: gnavarro@udec.cl

Introducción

En tanto principio, la responsabilidad social (RS) es entendida como la capacidad y obligación de responder ante la sociedad por acciones u omisiones en pos del bien común y en tanto comportamiento incluye un conjunto de conductas morales basadas en la capacidad alcanzada para conciliar la satisfacción de las propias necesidades y el aporte a la satisfacción de necesidades de los demás, con un importante componente territorial. Se podría esperar que exista una relación entre las necesidades que se percibe en un país y los fundamentos para fortalecer o incorporar la responsabilidad social en personas y organizaciones (razones y propósitos) y que estos fundamentos contribuyan a promover un trabajo sistemático y permanente en el tema en los diferentes países y aportar a la formación de los profesionales; ciudadanos que requiere la sociedad actual. Este estudio se orienta a responder la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las razones (por qué) y propósitos (para qué) de la incorporación de la responsabilidad social en organizaciones públicas, en política, en gobierno y en la formación de ciudadanos en tres países del cono sur, Argentina, Perú y Chile? Para abordarla se plantea tres objetivos específicos. El primero es identificar la percepción de los problemas y necesidades de Argentina, Perú y Chile que tienen profesionales con conocimientos previos sobre responsabilidad social. El segundo es identificar las razones y propósitos que estos profesionales creen debiera tener la incorporación de la responsabilidad social en organizaciones públicas, en política y gobierno y en la formación de ciudadanos. El tercer objetivo es proponer un modelo específico para incorporar la RS en la formación de personas y en organizaciones.

1. Fundamentación del problema de investigación

Los sistemas de educación superior en la mayoría de los países y en particular en América Latina, han experimentado una expansión vertiginosa a partir de la década de 1950. En volumen de matrículas, esta región pasó de cerca de 270 mil alumnos a más de 7 millones, lo que elevó la tasa regional bruta de escolaridad de nivel superior de menos de 2% en 1950 a cerca de 18% en 1990. Asimismo, la red física de educación superior, aumentó de cerca de 75 instituciones, la mayoría de carácter universitario y financiada con recursos públicos, a cerca de 3.690 instituciones, de las cuales menos de 700 tienen carácter universitario y más de la mitad son particulares y autofinanciadas. Si bien esta expansión es vital para el crecimiento económico de los países, cabe preguntarse si este proceso de masificación de la educación está ofreciendo aquello que es realmente necesario para un desarrollo sostenible, a través de sus diferentes ofertas (universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica), especialmente si se debe cumplir con ofrecer estándares y prácticas responsables tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación superior y de las sociedades en que ésta se inserta. Es aquí donde la RS cobra vital relevancia, tal como lo ha declarado la UNESCO ya en 2009 en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior efectuada en su sede de París, señalando que nunca en la historia de la humanidad el bienestar de las naciones dependió de una manera tan directa de la calidad de sus sistemas educativos e Instituciones de Educación Superior, por tanto, debe ser un tema de responsabilidad de todos los gobiernos, puesto que como bien público juega un rol importante en la construcción de las naciones (UNESCO, 2009). Declaración que se ratifica y cobra mayor sentido cuando en el documento Tendencias sobre RS Territorial 2012-2016, el Observatorio de la Responsabilidad Social en América Latina y El Caribe (ORSALC) señala que el crecimiento de la cobertura en educación

superior en América Latina y El Caribe generan una dinámica de inclusión, donde la educación superior enfatiza en la consideración de la promoción social, mejoramiento de las condiciones salariales y del crecimiento familiar y personal. Para garantizar su aporte al bienestar y a la construcción de las naciones, las instituciones de educación superior, públicas y privadas, desarrollan notables esfuerzos, respecto de los sistemas de acreditación y aseguramiento de la calidad, para evidenciar avances con referencia a los órganos de gobierno, procesos participativos, elección de autoridades, bienestar social del personal, entre otras demandas de RS Territorial (ORSALC, 2016). Han pasado 8 años de la declaración de UNESCO y si bien se tiene algunos avances en la incorporación de la responsabilidad social en nuestras sociedades, éste no parece significativo. A continuación, se describe este proceso en tres países de América Latina, a partir del foco de este estudio puesto en conocer las razones (por qué) y propósitos (para qué) de la incorporación de la responsabilidad social en organizaciones públicas, en política, en gobierno y en la formación de ciudadanos en tres países del cono sur, Argentina, Perú y Chile.

1.1. Antecedentes de la incorporación de la RS en la sociedad chilena, argentina y peruana

La RS ha sido abordada dentro de la primera década del siglo XXI de manera más elaborada por parte de distintas organizaciones que han puesto el foco en el desarrollo sustentable. Dentro de estas organizaciones figuran principalmente las Empresas y las Universidades, quienes han abordado en mayor o menor grado su conceptualización, han realizado investigación empírica y han generado propuestas teóricas y prácticas para avanzar en RS, ya sea desde la formación de personas, desde su incorporación en organizaciones gubernamentales y no gubernamentales y/o desde su incorporación en las empresas.

En cuanto al desarrollo de la Responsabilidad Social Empresarial en Chile, se puede destacar el trabajo de la organización sin fines de lucro ACCIÓN Empresas quienes agrupan a empresas y entidades colaboradoras comprometidas con la Responsabilidad Social Empresarial y el desarrollo sostenible en Chile, a fin de avanzar en una sociedad más equitativa, justa y con ciudadanos felices. En suma, a través de su página web, han podido definir la RSE como: “Una visión de negocios necesaria para la sostenibilidad y competitividad de las empresas, que les permite integrar armónicamente el desarrollo económico con el respeto por los valores éticos, las personas, la comunidad y el medio ambiente, en toda su cadena de valor” (<http://www.accionempresas.cl>).

En el ámbito educacional, Chile es reconocido como pionero y tomado como referente, en varios países del cono sur para sustentar sus iniciativas preliminares y modelos de RS. A partir del año 2001 surge, liderado por la organización Participa y con apoyo de la ONG Avina, el proyecto Universidad Construye País, cuya misión fue expandir el conocimiento y la práctica de la responsabilidad social en Universidades chilenas. En este proyecto convergieron instituciones públicas y privadas, situando a las universidades como organizaciones que deben reportar a la sociedad sobre sus acciones e impactos socio-económicos y ambientales (Martí y Martí-Vilar, 2013). En conjunto, definen el concepto como “la capacidad que tiene la Universidad como institución de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores, por medio de cuatro procesos claves: gestión, docencia, investigación y extensión” (UCP, 2006, p. 10). Fue entonces cuando un grupo de académicos se preguntó ¿Qué se podía hacer desde las

universidades para formar las personas que necesitaba el país? Por su parte, el equipo académico de la Universidad de Concepción se formuló preguntas como ¿qué es la RS? ¿Cómo se desarrolla? ¿Cómo se educa? y se propuso construir conocimiento científico y las experiencias necesarias para formar profesionales socialmente responsables. En quince años de trabajo ininterrumpido, esta institución destaca por su aporte a la investigación del comportamiento socialmente responsable (CSR). Ejemplos de ello son los siguientes aportes:

En el año 2005, la construcción de una escala tipo Likert, para evaluar la autoatribución de CSR (Davidovich et al., 2005). Esta escala cuenta con estudios de validez y confiabilidad que corroboran sus adecuadas propiedades psicométricas, por lo que ha sido utilizada en estudios nacionales e internacionales en el tema. Está formada por dos subescalas; la primera mide autoatribución de CSR en diez categorías de comportamientos y la segunda mide intención a la base del comportamiento, con tres tipos de intenciones: beneficio propio, beneficio para los demás y beneficio común. Ambas subescalas han mostrado una adecuada consistencia interna. Estudios realizados con este instrumento por el grupo de investigación en RS de la Universidad de Concepción, muestran que existe relación entre la orientación social, el tipo valórico y la autoatribución de comportamiento socialmente responsable (Navarro, Pérez y González, 2011); el sexo, la carrera que estudia, el nivel o curso y la autoatribución de CSR (Bustamante y Navarro, 2007); y los valores y la autoatribución de comportamiento socialmente responsable (Navarro, Pérez y González, 2011). Por otra parte, un estudio realizado por Navarro, Pérez, González, Mora y Jiménez (2005) mostró que la RS es una de las características del profesor que facilita la participación de los padres y apoderados en el proceso educativo de sus hijos que asisten a enseñanza básica.

La investigación realizada por Marti (2011), usando el mismo instrumento en estudiantes universitarios de Iberoamérica mostró relación entre valores de conformidad, tradición y benevolencia, con la autoatribución de CSR; que la tradición y el universalismo motivan a ser socialmente responsables, mientras el valor de hedonismo va en sentido contrario, porque limita la responsabilidad hacia la sociedad. En relación a la empatía, encontró que su componente cognitivo o toma de perspectiva en relación a las situaciones percibidas, se relaciona con una mayor frecuencia e intencionalidad hacia ser socialmente responsable. Finalmente, Marti (2011) concluye que en ambientes que facilitan el ser socialmente responsable, se daría la conducta de RS, pero en entornos poco responsables, se inhibiría, otorgando una importancia significativa al entorno familiar y educativo; a las familias e instituciones educativas.

En el caso de la RSE en Perú, es destacable mencionar el trabajo realizado por la asociación sin fines de lucro Perú 2021 (<http://www.peru2021.org>), quienes, fundados en 1994, buscan que las empresas del país y la región incorporen y promuevan la RS como metodología de gestión empresarial, a fin de que las empresas de todo tipo puedan convertirse en agentes de cambio para alcanzar el desarrollo sostenible, tanto en lo económico, social y ambiental. A partir de ello, Perú 2021 ha podido generar distintas publicaciones e indicadores de RSE junto con un modelo que pone el énfasis en los grupos de interés de las empresas, lo que permitiría, entre otras cosas, reflejar una mejor imagen corporativa, reducción de costos y aportando en la sostenibilidad planetaria (Canessa y García, 2005).

Desde el año 2014 la Ley Universitaria del Perú N° 30220 considera que el fin de la universidad es “formar profesionales de alta calidad de manera integral y con pleno sentido de RS, de acuerdo a las necesidades del país” (Art. 6); en coherencia, asume el enfoque de RS, como fundamento de la vida universitaria, y lo asume como la gestión ética y eficaz del impacto generado por la universidad; contribuyendo al desarrollo sostenible y al bienestar de la sociedad, a través de la concreción de las funciones: académica, de investigación, de servicios de extensión y participación en el desarrollo nacional, en sus diferentes niveles y dimensiones.

En el marco de esta Ley cada universidad viene promoviendo la implementación de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), toda vez, que ella se concretiza en los estándares del proceso de acreditación. En la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo la responsabilidad social responde a su misión institucional, en tal razón, ha sido asumida como una política institucional, articulando el desarrollo sostenible y sustentable de su comunidad universitaria y 6 Pueblos Jóvenes aledaños a ella, a través de un Programa Institucional denominado CISUSAT (Ciudad Sustentable Saludable Ambiental Territorial), que orienta 5 áreas de interés: Medio ambiente, inclusión social, paz y ciudadanía, interculturalidad y educación (Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, 2016)

Martí y Martí-Vilar (2013) mencionan el caso de la Pontificia Universidad Católica del Perú, en la que se constituyó una Dirección Académica de Responsabilidad Social (DARS), quienes enfocan sus esfuerzos en tres áreas de acuerdo a lo que plantean desde su página web (<http://dars.pucp.edu.pe>): Formación e Investigación Académica; Desarrollo Social y; Diversidad, Ciudadanía y Ambiente.

En Argentina, el concepto de RS no tiene uniformidad de criterio y las distintas organizaciones que trabajan el tema desde su promoción no han desarrollado una definición uniforme al respecto y su conceptualización ha estado ligada ya sea a las concepciones políticas del momento ya sea a la búsqueda de satisfacer necesidades puntuales de la sociedad, o bien al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), sin afianzarse en las organizaciones como una real toma de conciencia sobre su significado y alcance.

En el año 2008 la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad de Buenos Aires (UBA), crea la Cátedra 100 Jóvenes Sobresalientes Premio Amartya Sen, que tenía como objetivo relevar las responsabilidades éticas en la formación de gerentes, contadores, economistas y otras profesiones afines; programa que el año 2011 se extendió a 27 Universidades Nacionales en distintas Provincias argentinas y se les asignaron recursos económicos por Ley de Presupuesto hasta el 2015 inclusive. Durante los años 2013 a 2015 la Fundación Observatorio de Responsabilidad Social (FORS) junto a la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) el Instituto de Control de la Gestión Pública de la Sindicatura General de la Nación, la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA y el Rectorado de la Universidad Nacional de Buenos Aires, organizó las tres ediciones del Congreso Internacional de Responsabilidad Social (CIRS), que se centró en la construcción de un concepto propio autóctono y territorial de la RS que acompañara el desarrollo local de forma sostenible y apuntalara la cohesión social, preocupación que es compartida en muchos países de nuestra América Latina. Esta profundización conceptual continuó junto con ORSALC a partir del Foro de Cartagena (2016) desarrollando el “Programa para la Responsabilidad Social Territorial y Transformadora (RSt2)”. Definen

la RST2 como la conjunción de estos dos conceptos en uno solo. A partir del trabajo de ORSALC lo territorial refiere a impactos sistémicos y a la cogestión entre los distintos actores en un mismo territorio. La idea de transformadora, refiere a mejora en la calidad de vida. En esto, según Minnicelli (2016) debe ser eficaz, tomando para ello las expectativas de cada uno de los actores que interactúan en esa realidad. En cuanto al aspecto normativo en Argentina y especialmente el referido al Balance Social, el enfoque con que se tomó inicialmente esta noción, está expresado en la Ley 25.877, que derogó a la antigua ley de reforma laboral. Cargado de un componente sectorial, está ligado a las relaciones laborales de la empresa y el compromiso con sus trabajadores.

1.2. Sustentos teóricos y distinciones conceptuales relevantes

La RS tiene distintas acepciones, desde el ámbito, la disciplina y el enfoque con que se estudie y aplique. Ha sido denominada: RSE-RSC-RSU-RSEd y actualmente RST enfatizando en el eje territorial que la UNESCO ha reconocido y declarado como prioridad en su agenda del cuatrienio 2016-2020, articulando el quehacer de organizaciones educativas, empresariales y de la sociedad civil en su conjunto, en un contexto situado, determinado y específico, para el logro de sociedades más incluyentes y sostenibles (ORSALC, 2016). La RST es aún un concepto nuevo, sin embargo, desde los diversos marcos de referencia que sustentan el quehacer del Observatorio de Responsabilidad Social de la Unesco para América Latina y El Caribe: Declaración CRES, Cartagena de Indias, 2008; Declaración de París, 2009; Declaración de INCHEON, 2015 y Declaración de Cambio Climático 2015, el énfasis territorial en la RS es la estrategia para identificar, desarrollar e implementar buenas prácticas. En sintonía con lo ya dicho, desde la Red Europea de Ciudades y Regiones para la Economía Social (REVES), Glunta, Martignetti y Schlüter, en 2006, plantean que la RST puede ser entendida como una metodología para la planificación local que integra las dimensiones sociales, económicas, culturales y ambientales. Se basa en un proceso de gobernanza participativa para la mejora de la calidad para toda una comunidad en un territorio determinado, a través de una mayor cohesión social, el desarrollo sostenible, la eficiencia económica y la democracia en general. Es en este escenario donde la educación juega un rol fundamental en la creación de sociedades y comunidades más responsables, que reflexionen sobre el impacto de sus actos en los objetivos sociales y de desarrollo de las comunidades donde se encuentran y desde ese lugar se vinculen con las políticas públicas.

A continuación, se presenta una revisión de la RS como comportamiento individual, el rol que le cabe a la universidad como formadora de sujetos socialmente responsables y su articulación con lo territorial.

1.3. La RS como comportamiento

La RS es un principio o valor (Cortina, 2010). En Chile ha sido definida por Navarro (2003 y 2012) como la capacidad y obligación de responder ante la sociedad por acciones u omisiones, es decir, por los impactos de lo que se hace o se deja de hacer, que se refleja en compromiso con los demás, aún con quienes no han nacido, y en una orientación de las actividades individuales y colectivas en un sentido que contribuyan a generar equidad para el desarrollo. La misma autora distingue la responsabilidad social (RS) del comportamiento socialmente responsable (CSR), refiriéndose a éste como el conjunto de acciones morales concretas por medio de las cuales se ejerce la RS. El CSR incluye conductas prosociales, cooperativas, de participación y autocontrol, que benefician a las personas y se realizan voluntariamente con la intención de beneficio común (Navarro,

2012). En un sentido similar, Van Lange (1999) propuso un modelo integrativo basado en la orientación social valórica, desde la *proself* (individualista o competitiva) a la prosocial. La persona prosocial busca resultados compartidos o para el bien común y la igualdad de estos resultados. Las personas *proself* sólo valoran positivamente los resultados para sí mismos (individualistas) o valoran negativamente los resultados positivos para los otros (competitivos). Sostiene que las personas prosociales difieren de las *proself* en: la importancia que asignan a los resultados (como resultado de acción) y la importancia que asignan a la igualdad entre sus resultados y los de otros, lo que Navarro (2003 y 2012) propone bajo el concepto de bien común.

Van Lange (1999) y De Cremer y Van Lange (2001) plantean que las diferencias entre el comportamiento pro social y *proself* se relacionan con la RS y la reciprocidad, que se refiere a la igualdad de resultados y que las personas prosociales, en comparación con las individualistas y competidoras, presentan mayor tendencia a la reciprocidad, relacionada con el grado de cooperación.

El CSR se construye durante el proceso de desarrollo vital e influenciado por factores biológicos, cognitivos y ambientales, entre éstos la educación es fundamental (Navarro, 2003; Penner et al., 2005). El CSR requeriría del logro de ciertas tareas o ajustes conducentes a la autonomía socialmente responsable, es decir, a tomar decisiones y hacerse cargo de las consecuencias, evaluando previamente posibles impactos en el bien común y optando por aquellas decisiones que tienen mayores impactos positivos y/o que tienen menos impactos negativos (Navarro, 2006). Esto está en directa relación con el desarrollo de autonomía moral, cual es la toma de decisiones consciente, informada y resistente a las presiones de otros (Puig, 1996). En el desarrollo del CSR influirían todos los agentes de socialización; según la teoría ecológica del desarrollo (Bronfenbrenner y Morris, 1998, en Papalia, Wendkos y Duskin, 2010), influirían todos los subsistemas en los cuales la persona participa directa o indirectamente y también, aquellos en los cuales no participa, pero lo hacen las personas con quienes interactúa. La escuela y la universidad constituyen agentes de socialización e instancias formales del sistema educativo que contribuirían al desarrollo del CSR y podrían ser usados por las sociedades para fomentarlo.

Según Villa y Poblete (2007), para tomar decisiones orientadas al bien común, se necesita la capacidad para pensar y actuar según principios de carácter universal basados en el valor de la persona y orientados hacia su desarrollo pleno, la que según Navarro (2012) requiere de experiencia vital y madurez para integrar los afectos y la voluntad, siendo la empatía, según Martí (2010) un aspecto afectivo importante en el desarrollo de la moralidad. Los estudios en Chile de Navarro, Pérez y González (2011) muestran que los tipos valóricos tras el CSR serían la benevolencia y el universalismo.

1.4. Factores asociados al comportamiento socialmente responsable

A partir de resultados de investigación empírica publicada se puede plantear que vencer el egocentrismo e individualismo, para llegar a conciliar la satisfacción de las propias necesidades con el aporte a la satisfacción de necesidades de los demás, alcanzando una orientación prosocial en lugar de *proself* (De Cremer y Van Lange, 2001), requiere integración de áreas del desarrollo cuyo indicador pueden ser la autoestima, empatía, autoeficacia para inteligencia interpersonal e intrapersonal, la orientación y habilidades sociales y los valores o tipo valórico. Penner y colaboradores (2005) plantean que la personalidad prosocial está afecta a dos factores: sentido de responsabilidad con

tendencia de experimentar empatía cognitiva y afectiva y, percepción de uno mismo con noción de que se es competente, útil y servicial, factor que alude a la autoestima. La empatía, es un constructo multidimensional relacionado con la prosocialidad y habilidades sociales (Marti, 2010) y con la moralidad (Gibbs, 2010) y es esperable que se asocie al CSR. Las habilidades sociales se relacionan con la inteligencia interpersonal definida por Gardner (1994) como la capacidad de comprender a los demás, constituida por cuatro componentes: liderazgo, aptitud de establecer relaciones y mantener amistades, capacidad de solucionar conflictos y, habilidad para el análisis social.

Las personas centradas en sí mismas y las orientadas al bien común, se diferencian por sus valores y principios, su forma de ver la realidad social y por su orientación social, colectivista o individualista (Triandis y Gelfand, 1998), quienes presentan diferencias en sus valores, o metas abstractas deseables a partir de las cuales las personas guían sus vidas, eligen sus comportamientos futuros, justifican sus acciones pasadas, y sustentan las creencias y actitudes que presentan, que son agrupables en tipos valóricos (Bardi y Schwartz, 2003).

Existen otros factores que podrían estar asociados al CSR, ya que se vinculan sistemáticamente con algunos de sus componentes. Así, existe relación entre conducta prosocial, autoestima y buen trato en los primeros años de vida (Barudy, 2005); inteligencia, moralidad y prosocialidad (Grimaldo y Merino, 2010; Marti, 2010); apego, autocontrol y conducta social (Hamama, Ronen y Rahav, 2008), autoeficacia, motivación de logro y conducta emprendedora (Chiandra, 2013). Así también, existiría relación inversa entre conducta violenta o agresiva y conducta prosocial (Marti, 2010); entre apego y conducta violenta; autocontrol y conducta delictual (Raffaelli, Crockett y Shen, 2005).

1.5. Educación para la responsabilidad social

La Universidad se convierte en el espacio ideal para generar prácticas de responsabilidad social en la sociedad (Teixidó, 2006); ejerce la RS mediante la difusión y práctica de un conjunto de principios y valores, mediante cuatro procesos claves: gestión, docencia, investigación y extensión universitaria, respondiendo ante la propia comunidad universitaria y el país donde está inserta (UCP, 2002); su tarea central es la formación de profesionales socialmente responsables. Actualmente, cada vez más Universidades quieren promover y practicar la RS, constituyéndose como un tema prioritario de la agenda universitaria latinoamericana (Rubio, 2012). Para formar personas socialmente responsables se necesita cambios en las organizaciones educativas entre ellos, introducir el concepto de educación global desde la transversalidad (Tuvilla, 1998) y articular los contenidos de las materias en torno a la RS, a vivir en comunidad y a la convivencia. Un eje es alinear la acción de RS en las universidades a la política pública, buscando complementariedad o convergencia entre ellas, para discernir e identificar en el territorio las problemáticas o temas - problema o prioridades, que se plantean en cada país, en cada región y luego diseñar cooperativamente acciones a trabajar para resolverlas (Minnicelli, 2015). La práctica de los derechos humanos, en tanto jerarquización de valores consensuados que forman parte de la ética cívica (Cortina, 2010) constituye una oportunidad para satisfacer necesidades en toda la humanidad y es un indicador del nivel de ejercicio de la RS alcanzado en una comunidad, en un país y en el mundo. Por consiguiente, uno de los objetivos de la educación de personas

socialmente responsables debiera ser la formación para poner en práctica el respeto a los derechos humanos (Navarro, 2013).

Grimaldo y Merino (2010), plantean que el desarrollo y expresión de la conducta moral tiene gran importancia en el desarrollo de la identidad personal a la que, según Ferreiro y Stramiello (2007), contribuye el desarrollo de comunidades de aprendizaje y de participación que privilegia la comunicación humana, el sentido de pertenencia y encuentro solidario. Una alternativa para alcanzar el sentido de pertenencia es promover el reconocimiento de los espacios institucionales como escenarios para generar y adquirir conocimientos para mejorar la calidad de vida y convivencia social; en términos de Barudy (2005), como un espacio donde se recibe buen trato. Por otra parte, la formación en RS involucra una orientación del proceso formativo hacia la autorregulación y autocontrol del propio comportamiento, para la sustentabilidad (Torres, 2011), con énfasis en la reflexión crítica acerca del impacto que los estilos actuales de vida están teniendo en el desarrollo actual y tendrán, en el futuro del planeta y en el futuro de la humanidad y en la toma de decisiones informadas para un mundo más sustentable. La formación en RS requiere facilitar procesos de convivencia que permitan desarrollar habilidades y destrezas sociales orientadas al servicio y hacia el beneficio de la humanidad y de organizaciones conducidas por líderes (Gómez, 2005). Una estrategia es la vinculación con el medio a través del “Aprendizaje y Servicio” en la formación de sus estudiantes (Navarro, 2013; Tapia 2010), estrategia metodológica que favorece el compromiso con el entorno para una transformación social significativa (Minnicelli, 2015).

La RS de la Universidad, implica considerar los impactos que ésta genera al operar en su entorno, los que según Vallaeys (2006) pueden ser de cuatro tipos: organizacional, educativo, científico-epistemológico y social. Las acciones de RS deben involucrar una metodología que permita evaluar su gestión y resultados y reportarlos a través de Balances Sociales o reportes de sostenibilidad y optimizar el uso de los recursos económicos que se afecten a esos fines. La tríada Estratégico, Metodológico, Presupuestario deben ser los pilares sobre los que construir y elaborar estrategias de RSU para sus cuatro impactos universitarios (Minnicelli, 2012).

A modo de síntesis de los antecedentes revisados, se analiza brevemente los tránsitos y tensiones a las que puede enfrentarse la Universidad cuando asume aproximarse a la formación de futuros ciudadanos con estándares de calidad y RS, de acuerdo a lo propuesto por Rubio (2012) en lo que denomina la universidad de calidad socialmente responsable, que se esquematiza y describe en la figura 1.

La propuesta de la autora implica que de no ser posible el diálogo, la Universidad de calidad socialmente responsable, debiera ir avanzando en promover las condiciones necesarias para convertirse en una comunidad de ideal de comunicación, tal como lo plantea Apel (1998) en su propuesta teórica de la ética discursiva, sentando las bases de una cultura discursiva y de una universidad que dialogue, se conecte y se ocupe de su ambiente.

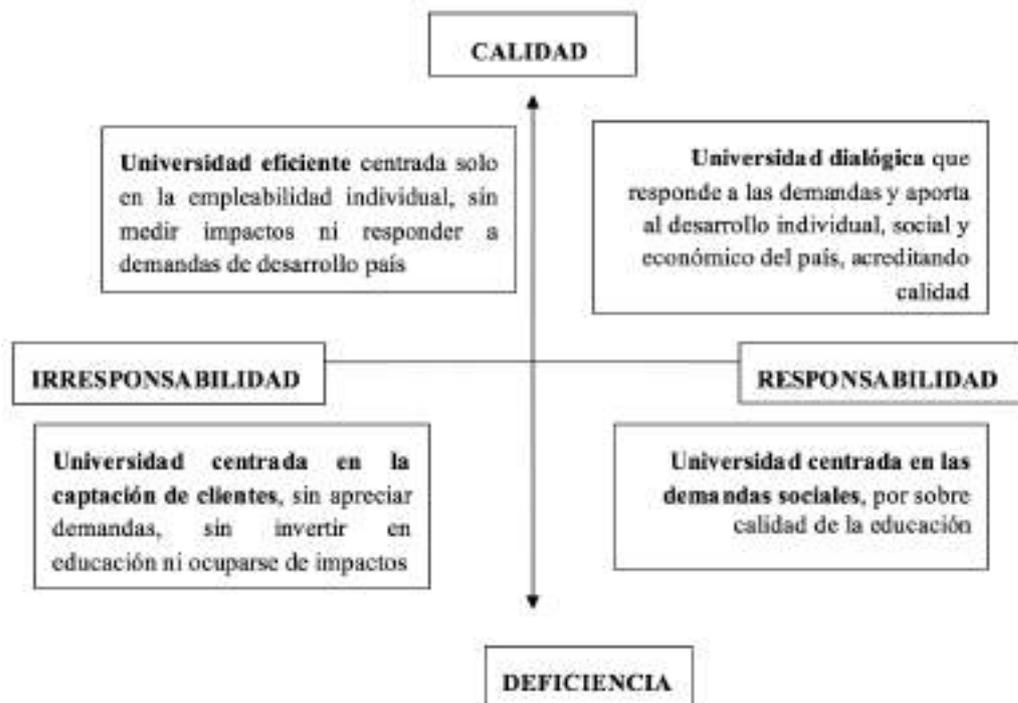


Figura 1. Universidad de calidad socialmente responsable

Fuente: Elaboración propia.

2. Método de la investigación

Se realizó un estudio cualitativo, por medio de entrevistas, con el fin de indagar en la percepción de los problemas y necesidades que tienen actualmente profesionales chilenos, peruanos y argentinos en sus países, identificar las razones y propósitos que, según ellos, debiera tener la incorporación de la responsabilidad social en organizaciones públicas, en política y gobierno y en la formación de ciudadanos e identificar propuestas para incorporar la RS en organizaciones públicas, política, gobierno y en la formación de personas.

Población y muestra. La población corresponde a profesionales con conocimientos o formación previa en responsabilidad social. La muestra queda constituida por 25 profesionales de diferentes disciplinas, que aceptaron participar voluntariamente: 11 profesionales chilenos, 8 peruanos y 6 argentinos. De estos, el 36% son hombres y el 64% mujeres, en un rango de edad entre 25 y 60 años.

Instrumento y procedimiento: entrevista escrita, formada por una pregunta con la indicación de responder en dos a tres carillas: "Razones y propósitos para la incorporación de la responsabilidad social en organizaciones públicas, en política, gobierno y formación de ciudadanos, específicamente en su país". La entrevista se realiza en cada país, por una de las integrantes del equipo de investigación y las respuestas se reciben en archivo electrónico, para su análisis posterior.

Análisis de datos. Se utiliza el análisis de contenido propuesto por el Modelo de Codificación de Auerbach y Silverstein (2003) que consta de 5 etapas para la codificación: Identificación de Texto Relevante; Identificación de Ideas Repetidas; Categorización de ideas repetidas en Temas; Clasificación de temas en Constructos Teóricos y

Organización y síntesis de constructos teóricos en Narrativa Teórica. Se realiza un análisis por país y luego una comparación entre países atendiendo a las narrativas comunes y a las tensiones en los discursos. Finalmente, se discute los resultados respecto de la relación entre las necesidades que se percibe en los países y los fundamentos para fortalecer o incorporar la responsabilidad social en personas y organizaciones (razones y propósitos) y su contribución a promover un trabajo sistemático y permanente en el tema en los diferentes países y aportar a la formación de los profesionales; ciudadanos que requiere la sociedad actual.

3. Resultados

A partir del análisis de las entrevistas realizadas se logra obtener cuatro narrativas respondiendo a los objetivos de este estudio, que sintetizan las opiniones de los representantes de Chile, Argentina y Perú, identificando en cada una de ellas, tensiones y similitudes entre los países estudiados. A continuación, se presenta cada narrativa, para posteriormente finalizar con la discusión de los resultados a partir del marco teórico

3.1. Percepción de los problemas y necesidades actuales

Frente a esta interrogante, en el caso chileno se presenta una narrativa compartida de reconocer como uno de los principales problemas y necesidades a la inequidad en la satisfacción de necesidades de los chilenos; descontento nacional y desconfianza en los sistemas, con expresiones violentas de ello; cuestionamiento de la política partidista porque se le acusa de velar por intereses individuales, en lugar de hacerlo por intereses colectivos que incluyan a todos los ciudadanos y que consideren los posibles impactos de sus acciones.

(..) los problemas se abordan desde el individualismo, con conflictos de intereses y muchas veces sin darse cuenta del efecto que cada uno genera en los demás.

Según los entrevistados hay falta de RS en personas y organizaciones, lo que se evidencia en crisis política; en necesidad de formación cívica en personas y organizaciones; incoherencias y vicios en la administración pública; falta de probidad de los funcionarios públicos; falta de consideración de las opiniones de diferentes sectores al hacer política pública y de participación en las transformaciones estructurales del país.

(...) es innegable que si en el proceso de elaboración de reformas se hubieran considerado las opiniones de diferentes sectores sociales...tendrían hoy mucho mejores resultados y no generarían incertidumbre.

En el ámbito educativo señalan que la educación se caracteriza por la formación de personas individualistas en la mayoría de las instituciones educativas, lo que sería también un aspecto que colabora y es parte del escenario que previamente se describe.

Lo anterior es coincidente con lo expresado en Argentina donde también se identifica que en la actualidad no existiría una concepción de desarrollo con equidad sino una concepción de desarrollo ligada a la lógica del crecimiento económico, donde también resalta al igual que en Chile una falta de conciencia sobre la importancia de la participación de todos en el bienestar común.

(...) no existe lógica ni razonamiento socialmente responsable en la generación equitativa del desarrollo, ni una capacidad sobre cómo conciliar la satisfacción de las propias necesidades con el aporte a la satisfacción de necesidades de los demás.

En complemento, según los entrevistados, en Argentina predomina una comprensión de la RS como filantropía, asistencialismo o simplemente entendida como donaciones, lo que genera impacto negativo en los grupos o comunidades afectadas por las actividades de cualquier tipo de organizaciones, tanto públicas como privadas, con o sin fines de lucro. Además, señalan que debe ser el Estado, junto con todas las organizaciones públicas y gubernamentales, los principales impulsores de la RS en la sociedad argentina, considerando su importancia en el establecimiento de pautas que puedan permear a otras organizaciones y principalmente las del área empresarial. No obstante, se podría avanzar más en ese aspecto si existiese un desarrollo más profundo y completo de lo que efectivamente es la RS.

En Perú, frente a la interrogante respecto de cuál es su percepción de los problemas y necesidades actuales del país, los entrevistados enfatizan en la falta de protagonismo de la ciudadanía, más que de las instituciones que puedan representarlas. De esta forma destacan la necesidad de que la ciudadanía tenga claridad respecto al futuro y la calidad de vida que se desea alcanzar para la sociedad. Las ideas expresadas se pueden clasificar en los siguientes constructos: tomar conciencia de los impactos que tienen las acciones humanas, responder a las demandas sociales y entender la RS por sobre los beneficios individuales u organizacionales.

(...) necesidad de que cualquier organización de Perú pueda responder a las reivindicaciones de la sociedad civil o adelantarse a ellas, estando atentas a los cambios sociales y las principales problemáticas de la sociedad (...) necesidad de generar equipos humanos encargados de la detección y satisfacción de preocupaciones sociales relacionadas con la actividad de las organizaciones y sus impactos que puedan atender contra el desarrollo sostenible de las personas y las comunidades de interés.

Surge la narrativa común de que el trabajo en RS comience, en parte, por un proceso de toma de conciencia desde la ciudadanía, pensando en cómo el producto de su trabajo beneficia o no a la sociedad. Es decir, identificando los potenciales impactos de sus acciones en los otros.

En síntesis, respecto de la percepción de los problemas y necesidades actuales, Chile y Argentina, coinciden en que tanto en el Estado como en los organismos públicos se carece de sentido de RS, poniendo los intereses personales y partidistas por sobre los intereses comunes que incorporen las necesidades de todos los sectores sociales, lo que podría resolverse si el estado y los organismos públicos, ponen en equilibrio la satisfacción de las necesidades colectivas por sobre las individuales. Perú en cambio pone su mirada en la ciudadanía para resolver la crisis de confianza y credibilidad que afecta igualmente a estos tres países, aunque con manifestaciones diversas. Finalmente, los tres países coinciden en reconocer el aporte de la RS como estrategia para resolver los impactos de la crisis política y de representatividad que actualmente afectan a sus sociedades en diversos ámbitos.

3.2. Razones (¿por qué?) para incorporar o fortalecer la RS en personas, instituciones y organizaciones

En Chile la narrativa compartida hace referencia a que incorporar la RS en las personas y en todos los niveles de organización social y políticas públicas, sería la clave para la gobernabilidad democrática en el momento de crisis actual que atraviesa el país, caracterizada por insatisfacción, desconfianza e inequidad.

(...) porque cada vez hay más información relativa a políticas públicas creadas bajo conflictos de intereses y desde el individualismo de parlamentarios que participan en su creación y votación.

Las razones para incorporar la RS en la sociedad chilena se clasifican en los siguientes constructos, incorporando ésta desde el Estado, su estructura y los diversos estamentos que lo conforman, hasta llegar a la sociedad civil en su conjunto: porque sería un pilar de la gobernabilidad; generaría conciencia de la necesaria interdependencia e institucionalización del comportamiento ético en todas las instituciones; se constituiría en un puente de generación de diálogo entre los diversos sectores que conforman la sociedad civil; sería una herramienta para orientar e implementar procesos de toma de decisiones, dirigidos hacia el bien común y a garantizar una mejor calidad de vida para todos, con énfasis en el desarrollo sostenible.

En Argentina, las razones para incorporar la RS se asemejan a las de Chile, cuando reconocen la urgencia de promover el sentido de comunidad, confianza y fraternidad entre las personas, con el propósito de romper las barreras de individualismo, inseguridad, desigualdad, pobreza y desconfianza, que pueden abordarse desde el conocimiento y práctica de la RS, relevando el protagonismo que el Estado debería tener en su implementación.

(..) el Estado, a través de sus estructuras, puede sentar las bases para influir en las políticas públicas como eje transversal, que den lugar al diseño de estrategias de intervención sobre el territorio y la realidad de las personas, tanto en lo personal como colectivo.

La necesidad de participación y desarrollo del sentido de comunidad y de aportar desde el rol ciudadano a la promoción y práctica de la RS, debería traspasarse y transversalizarse desde el Estado, a las políticas públicas y a la sociedad civil, asentándose desde una perspectiva organizacional y territorial.

Por su parte, en Perú los entrevistados comparten las razones de incorporar la RS para avanzar en lograr una sociedad más justa, equitativa y sustentable, lo que es coincidente con lo expresado por Chile y Argentina, pero la diferencia está en que el foco no está puesto solo en el accionar del Estado para incorporarla, sino desde la necesidad de disponer de profesionales idóneos capaces de actuar con RS en el país, donde la ética frene el interés egoísta y sea el impulso para actuar con eficacia y responsabilidad. Entonces el foco está puesto en las instituciones de educación como formadoras de profesionales socialmente responsables que pueden servir de inspiración para los demás en el sentido de contribuir a mejorar la sociedad y mantener un adecuado medio ambiente, promoviendo principios éticos y valores en cada contexto particular.

(...) políticas que busquen la participación ciudadana en todo aquello que les afecte como sociedad civil, con el propósito de desarrollar transparencia y una debida rendición de cuentas, incluyendo a los representantes de la administración de todos los niveles.

Para el caso peruano, la formación de ciudadanos cobra una función importante que se expresaría en la formulación de políticas que promuevan la participación ciudadana y la rendición de cuentas de todos los actores de la sociedad civil.

En síntesis, en los tres países investigados hay reconocimiento de que es necesaria la incorporación de la RS en la gestión pública y privada porque se la asume como una estrategia válida y creíble, para mejorar o aportar en los problemas y necesidades actuales de Chile, Argentina y Perú. Mientras que en Chile y Argentina, se estima que

debe incorporarse desde el estado, pese a la crisis de confianza respecto del mismo, Perú complementa que su incorporación desde la formación ciudadana puede ser más efectiva al empoderar a la ciudadanía a comportarse con RS.

3.3. Propósitos (¿para qué?) de incorporar o fortalecer la RS en personas, instituciones y organizaciones

En Chile se sostiene la narrativa común de que es necesario incorporar transversalmente la RS en personas, instituciones y organizaciones chilenas para asegurar un modelo de administración y convivencia democrática orientado al bien común, inserto en tendencias internacionales que favorecen el progreso social y desarrollo sostenible, como ya ocurre en algunos países de Europa y Latinoamérica.

(...) debe pensarse en términos globales y en aspectos generales de tal manera de comenzar modificando las conductas más básicas de cada ciudadano.

También surge la idea de que para lograr este cambio a nivel país se requiere iniciarlo desde la formación ciudadana de todos quienes conforman el país, tal como se expresa en la frase anterior, favoreciendo la incorporación transversal de la RS en la educación y en todos los sectores. Esto favorecería convertirse en una nación socialmente responsable y disponer de una gestión del país que garantice equidad para el progreso social, bien común y oportunidades de desarrollo para todos. Según las narrativas de los sujetos entrevistados en Chile, ser un país socialmente responsable requiere ciudadanos que participen activamente en su construcción, en todos los niveles, personas y organizaciones conscientes de la interdependencia y de los impactos que generan en los demás.

En Argentina vuelve a surgir la figura del Estado como protagonista para iniciar los cambios necesarios para incorporar la RS en organizaciones públicas, en política, gobierno y formación de ciudadanos.

(...) hacia lo que se aspira es básicamente a alcanzar sociedades más justas, sostenibles y equilibradas con un desarrollo pleno de sus habitantes, donde su dignidad sea respetada y protegida en un marco de justicia y paz social. En un Estado de Derecho, el principal garante y promotor de que ello así sea, es el Estado propiamente dicho.

La promoción de un estado de derecho desde el mismo Estado es lo que permitiría la incorporación de la RS para alcanzar un desarrollo integral para todos los ciudadanos, desde el ejercicio de los derechos y la participación ciudadana con un enfoque territorial. El Estado en lo local debería brindar garantía de derechos para el ejercicio de la participación ciudadana erradicando las desigualdades, como al mismo tiempo, desde una mirada global ocuparse por proteger el planeta y generar desarrollo con sostenibilidad a largo plazo, en los niveles micro y macrosociales.

En el caso peruano, la narrativa común refiere que Perú es un país de diversidad de recursos, culturas e ideologías, razón por la cual la incorporación de la RS debe tener el propósito de fomentar mayor participación de la ciudadanía a través de compromiso con actuación ética y transparente en su rol, promoviendo y desarrollando los espacios necesarios para ello. Esto es coincidente con lo analizado en las narrativas de Chile y Argentina, que también destacan la figura del sujeto ciudadano.

(...) para formar parte de la gestión cotidiana en la toma de decisiones y operaciones de la misma, respetando las necesidades de sus grupos de interés (...) para lograr hechos concretos para avanzar en una sociedad que cumpla con la lógica

del desarrollo sostenible en al menos cuatro ámbitos fundamentales: salud, educación, seguridad y justicia.

Los entrevistados al igual que en el caso de Chile, destacan el rol fundamental de la educación para incorporar la formación en RS en las universidades; comparten con Argentina la necesidad de incorporar la RS en la gestión de las organizaciones para crear conciencia y considerar las necesidades de todos los grupos de interés. Además en Perú, como en Chile y Argentina, se estima que es fundamental incorporar la RS para lograr sostenibilidad en los servicios y contribuir al desarrollo sostenible, equilibrando lo económico, lo social y lo ambiental, uniendo esfuerzos de la gestión pública y privada.

Cada país investigado, tiene tanto una visión clara de la urgencia de la incorporación de la RS como respuesta para resolver sus problemas locales: transparencia, justicia y equidad en cada caso; cómo una visión común desde donde incorporarla: en la gestión transversal del Estado y de todos los organismos públicos y privados; todos reconocen la relevancia de la educación como herramienta para la formación socialmente responsable e identifican la necesidad de aportar al desarrollo sostenible de sus países y la sociedad global, desde la incorporación de una gestión socialmente responsable.

4. Propuestas para incorporar la RS en organizaciones públicas, política, gobierno y en la formación de personas

Según los testimonios analizados, la propuesta chilena para incorporar la RS en organizaciones públicas, política, gobierno y en la formación de personas, identifica a la educación como eje fundamental, desde dos actores claves: la familia, a través de su rol formador permanente y el Estado, a través del sistema educativo, en todos sus niveles.

(...) la responsabilidad social debe ser una preocupación de todos, debe estar en modelos educativos del colegio y la universidad, debe enseñarse en la familia y usar los medios de comunicación.

Los entrevistados coinciden en la necesaria incorporación de la RS en el proceso educativo en todas sus dimensiones: tanto en el comportamiento individual, grupal y organizacional, para colaborar en la formación a lo largo de la vida, desde los niveles de formación pre básico, básico, hasta llegar a la educación superior. Esta incorporación en la formación de personas debe hacerse en sus componentes cognitivo, afectivo y conductual, desde diferentes agentes de socialización, desde los medios de comunicación y fundamentalmente desde el Estado.

La propuesta argentina, surge de la narrativa común de incorporar en mayor medida el conocimiento y la práctica de la RS en la sociedad, trascendiendo la filantropía, el asistencialismo y la caridad que actualmente caracterizaría erradamente lo que en este país se entiende por RS, de acuerdo a los testimonios de los entrevistados. En síntesis, surge la propuesta de adoptar un paradigma de RS que ponga el foco en los valores humanistas por sobre los meramente económicos.

(...) la formación cumple un rol fundamental, que debe ser impulsado de igual forma, desde la política pública y los gobiernos, a fin de que se desarrollen mejores planes educativos que pongan énfasis en las temáticas de la Responsabilidad Social, en todos los niveles de la enseñanza, con el propósito de promover el desarrollo de personas con comportamiento socialmente responsable.

Como puede apreciarse en el testimonio expuesto, existe amplia similitud en la propuesta argentina con respecto a la chilena, puesto que reconocen la necesidad de impulsar la incorporación de la RS desde el Estado, siendo también la educación la herramienta reconocida para hacerlo, desde todos los niveles educativos. Además, agregan en su propuesta, que la educación de y para la RS, debe incorporar la promoción de valores democráticos, el abordaje colectivo de las problemáticas sociales y el funcionamiento interdependiente y solidario entre todos los sectores de la sociedad civil.

En el caso peruano, a diferencia de lo expresado por los entrevistados chilenos y argentinos, la propuesta para incorporar la RS, se sustenta en la importancia de hacer tomar conciencia de ella, a los trabajadores del sector público, especialmente a profesionales que ocupan cargos de confianza en entidades públicas cuyo rol es dar un buen servicio a la ciudadanía, y aún más cuando los servicios básicos son carentes en algunas poblaciones. El compromiso a las personas y las comunidades debe ser primordial e impulsado desde el Estado, más allá de los gobiernos de turno. Para ello, es necesario trascender la lógica asistencialista, filantrópica o de solo apoyo social para las poblaciones más necesitadas y relacionar la acción desde un sentido ético como compromiso ineludible del Estado con la sociedad.

(...) el Estado debe ser un ente que impulse con liderazgo un adecuado desarrollo de las organizaciones socialmente responsables, debido a la capacidad de desarrollar políticas públicas que apunten en esos ámbitos.

Por tanto, en Perú la propuesta para la incorporación de la RS se centra en el rol del Estado como líder en su instalación desde la generación de políticas públicas que la promuevan, desde la formación ciudadana y coordinación intersectorial entre los ámbitos público y privado.

Es coincidente en los tres países investigados, la presencia del Estado en sus propuestas de incorporación de la RS en la formación de personas, en política y gobierno. No obstante, para el caso chileno se releva también la importancia de la familia y el sistema educativo como agentes socializadores de formación en RS junto con el estado. En Argentina se enfatiza en la necesidad de avanzar en una acertada comprensión de lo que efectivamente es la RS, para elaborar propuestas de incorporación, alejadas de significaciones obsoletas e incompletas que actualmente caracterizarían la realidad argentina. Finalmente, en Perú además de lo anterior, plantean que, para una incorporación efectiva de la RS, si bien el Estado debe ser el principal protagonista de impulsarla en la sociedad, es también la ciudadanía un actor clave en dicho proceso.

5. Discusión

A partir de los resultados es importante analizar y contrastar con los antecedentes teóricos la percepción de los problemas y necesidades de Chile, Argentina y Perú: existen casos de descontento y desconfianza en los sistemas sociales, incluso con expresiones violentas, momentos en que la política partidista está siendo cuestionada por orientarse hacia intereses individuales en lugar de hacerlo de forma transversal. En coherencia con lo planteado por Lange (1999) de acuerdo a las orientaciones *proself* (individualista o competitiva) y *prosocial* (orientada a la RS), surge la percepción de individualismo en los tres países, lo que se percibe presente desde lo micro en las relaciones sociales cotidianas, como también en lo macro en las organizaciones públicas y privadas.

Desde las narrativas de los tres países, se sugiere una educación que prepare a las personas desde las edades más tempranas, para que sean capaces de conciliar la satisfacción de las propias necesidades con el aporte a la satisfacción de las necesidades de los demás, aspectos presente en los planteamientos teóricos de Navarro (2003, 2005) y Puig (1996), tendientes a enfatizar en el proceso de desarrollo vital influenciados por factores biológicos, cognitivos y ambientales, donde la educación es fundamental. Bronfenbrenner y Morris (1998, citados en Papalia, Wendkos y Duskin, 2010) ahondan más en este aspecto con la teoría ecológica del desarrollo, donde destacan la importancia de todos los agentes de socialización (familia, escuela, pares, medios de comunicación) al momento de desarrollar, o no, el CSR.

Sumado a lo anterior, las personas entrevistadas consideran como necesidad que los tres países deben abordar la problemática de la segregación y la falta de consideración de las opiniones de diferentes sectores al momento de hacer política pública, lo que da cuenta de una escasa participación en las transformaciones estructurales de los países, lo que va en contra del sentido democrático; en los tres países identifican los roles del Estado como trascendentales tanto en la perpetración de la desigualdad, así como en la satisfacción de necesidades de las personas, apuntando a su capacidad de establecer pautas de comportamiento entre las organizaciones públicas y privadas tendientes, en coherencia con Torres (2011) a promover el desarrollo sostenible, lo que requiere, siguiendo a Tapia (2010) ir más allá del asistencialismo, la filantropía o las donaciones caritativas a grupos o individuos más necesitados/as, que en ocasiones sirve para redimir malas prácticas institucionales.

Al momento de analizar las razones que las personas entrevistadas identifican para incorporar la RS, las narrativas presentan aspectos ligados a disminuir las barreras de inequidad, la pobreza y la injusticia, en momentos en que se enfrentan dificultades de crisis política, desconfianza e insatisfacción por los gobiernos. En los tres países destacan que la RS es fundamental porque permite desarrollar una mejor gobernabilidad, cautelando la satisfacción de los intereses ciudadanos por sobre el individualismo y el egoísmo, lo que permite abordar las problemáticas de inseguridad y desigualdad que se percibe en sus respectivas sociedades, aspecto que se sustenta en los aportes de Triandis y Gelfand (1998) de acuerdo a la orientación social individualista y colectivista, en donde los últimos implican grupos con características como alta cohesión y protección de sus miembros a cambio de lealtad.

En función de lo anterior, la formación ciudadana cobra especial importancia dentro de las razones de incorporar la RS, porque se considera que a través de ello se puede dirigir el comportamiento de todos hacia el bien común, mejorar la calidad de vida y el desarrollo sostenible de las naciones, contemplando la importancia de la participación ciudadana como aspecto trascendental que permite a la sociedad civil actuar en cambios que los impacten desde distintas organizaciones o instituciones, tanto por acción u omisión. Coinciden en que la incorporación de la RS debe hacerse de forma integral y transversal, porque se considera que las acciones de las distintas organizaciones están vinculadas al ejercicio fragmentado, parcelado e individualizado, lo que no facilitaría el desarrollo sostenible. Lo anterior coincide con lo planteado por Navarro (2012) sobre el CSR como el conjunto de acciones morales concretas por medio de las cuales se ejerce la responsabilidad social, lo que implica conductas prosociales, cooperativas, de participación y de autocontrol, con una base orientada hacia el bienestar común y por Tuvilla (1998) en el caso de la educación global desde la transversalidad.

En cuanto a los propósitos de incorporar la Responsabilidad Social en las sociedades hay sintonía con Glunta, Martignetti y Schlüter (2006) sobre RST, con énfasis en desarrollar gobernanza participativa con el objetivo de mejorar la calidad de vida para toda una comunidad en un territorio determinado. Las narrativas destacan la necesidad de asegurar un modelo de administración y gestión de las organizaciones públicas y privadas que estén orientadas al bien común, que permitan favorecer el progreso social, el respeto por la dignidad de los y las habitantes de cada nación y el desarrollo sostenible y con el propósito de promover mayor autonomía y participación de la sociedad civil que oriente hacia la estabilidad socioeconómica, eliminación de la pobreza, búsqueda del bien común y respeto por el medioambiente, de manera conjunta, interdependiente e integral.

Se destaca el rol del Estado para influir en las organizaciones públicas y apuntar a la responsabilidad de las empresas privadas con sus grupos de interés, a fin de satisfacer las propias necesidades con las necesidades de los demás. Estos aspectos ligados a la Responsabilidad Social Empresarial se observan en los planteamientos de ACCIÓN Empresas en Chile, quienes enfatizan el desarrollo más allá de lo económico; Perú 2021, con mayor profundización en metodologías de gestión empresarial que permita a empresas ser agentes de cambio para el desarrollo sostenible; y también el caso del Instituto Argentino de RSE, enfocados a desarrollar su concepto de RSE como modelo de gestión que implica generar un compromiso con las comunidades, el entorno y el público de interés (IARSE, 2007).

De acuerdo con Teixido (2006) las narrativas comunes relevan la incorporación de la RS en la formación de ciudadanos, a fin de que la educación permita que el comportamiento socialmente responsable se desarrolle desde temprana edad, donde también se destaca la importancia de la RSU, que permite una adecuada formación de profesionales que promuevan la ética y el bien común desde sus espacios de trabajo, lo que incluso puede servir de inspiración hacia las personas con quienes interactúan y prestan servicios. También concuerdan con lo planteado por el proyecto Universidad Construye País (2006) en Chile, donde se considera a la Universidad como parte importante al momento de difundir y poner en práctica los principios y valores que pueden definir el futuro de un país, considerando y, con la importancia que, según Martí y Martí-Vilar (2013), tienen las Universidades de reportar a la sociedad sobre sus acciones e impactos socioeconómicos y ambientales. Este aspecto está presente en la legislación de Perú acerca de la finalidad de las universidades: formar profesionales con sentido de RS, de acuerdo a las necesidades del país y permite que se articulen acciones de parte de las universidades para el desarrollo sustentable, enfocadas en aspectos definidos por Martí y Martí-Vilar (2013), como la formación e investigación académica, el desarrollo social, diversidad, ciudadanía y ambiente. Lo que también es coincidente con lo planteado por Valleys (2006) respecto de la necesaria consideración de los impactos organizacional, educativo, científico-epistemológico y social de las universidades en su quehacer formativo, que es posible advertir cuando en los relatos analizados surge tanto la crítica al tipo de educación superior que puede formar profesionales individualistas, como también cuando se identifica a la educación como una de las estrategias principales para la formación de ciudadanía socialmente responsable.

Se destaca la trascendencia de la RSU por el valor añadido al aprendizaje y la formación de estudiantes, como se abordó en las experiencias de la Universidad de Mar del Plata en que el aprendizaje y el compromiso social logró integrar eficientemente las misiones de la educación superior: docencia, investigación y extensión (Tapia, 2010). Lo que también

se aprecia y es posible de interpretar en los resultados desde la propuesta de Rubio (2012) quien postula los tránsitos y tensiones a las que puede enfrentarse la universidad cuando asume aproximarse a la formación de futuros ciudadanos con estándares de calidad y RS, en lo que denomina la universidad de calidad socialmente responsable, lo que en cierta forma también se aprecia en los resultados cuando los entrevistados, refieren cómo las instituciones de educación deben transformarse para colaborar en la transformación de la sociedad, los sujetos, la ciudadanía, las organizaciones públicas y privadas, en pos del desarrollo sustentable de sus países y de la sociedad global en su conjunto.

Referencias

- Apel, K. O. (1998). *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Auerbach, C. F. y Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative data: An introduction to coding and analysis*. Nueva York, NY: New York University Press.
- Bardi, A. y Schwartz, S. (2003). Value and behavior: Strength and structure of relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(10), 1207-1220
- Barudy, J. (2005). *Buenos tratos a la infancia*. Barcelona: Gedisa.
- Bustamante, M. J. y Navarro, G. (2007). Autoatribución de comportamientos socialmente responsables en estudiantes de carreras del área de ciencias sociales. *Revista Perspectiva*, 18, 45-63
- Canessa, G. y García, E. (2005). *El ABC de la responsabilidad social empresarial en el Perú y en el mundo*. Lima: Siklos
- Chiandra, H. (2013). Socio-psychological factors of entrepreneurship: A survey. *Journal of Entrepreneurship*, 12(1), 1-11.
- Cortina, A. (2010). *Justicia cordial*. Madrid: Trotta.
- Davidovich, M. P., Espina, A., Navarro, G. y Salazar, L. (2005). Construcción y estudio piloto de un cuestionario para evaluar comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 14(1), 125-140.
- De Cremer, D. y Van Lange, P. A. (2001). Why prosocials exhibit greater cooperation than proselves: The roles of social responsibility and reciprocity. *European Journal of Personality*, 15(1), 5-18.
- Ferreiro, J. y Stramiello, C. (2007). Resignificar la escuela como escenario de participación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(5), 1-6
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Gibbs, J. (2010). *Moral development and reality: Beyond the theories of Kohlberg and Hoffman*. Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.
- Gómez, D. (2005). *Liderazgo y responsabilidad social*. *Revista Éxito Empresarial*, 24, 1-3
- Grimaldo, M. y Merino, C. (2010). Tolerancia y juicio moral en estudiantes universitarios de la ciudad de Lima. *Revista Liberabit*, 16(2), 131-140.
- Hamama, L., Ronen, T. y Rahav, G. (2008). Self-control, self-efficacy, role overload, and stress responses among siblings of children with cancer. *Health & Social Work*, 33, 121-132.

- IESALC. (2008). *Declaración y plan de acción de la conferencia regional de educación superior en América Latina y El Caribe*. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>
- IARSE. (2007). *Responsabilidad social empresaria e inclusión económica y social: Cómo las empresas pueden crear alternativas de inclusión económica y social para los emprendimientos productivos de base social*. Córdoba: Galileo.
- Martí, M. (2010). *Razonamiento moral y prosocialidad, fundamentos*. Madrid: CGS.
- Martí, J. y Martí-Vilar, M. (2013). Una década de responsabilidad social universitaria en Iberoamérica. *Revista Española del Tercer Sector*, 25, 145-162.
- Minnicelli, A. (2012). *Principios generales y políticas públicas. herramientas del derecho administrativo para optimizar la satisfacción de necesidades y universalizar los derechos humanos en un estado eficaz. La ley* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, España.
- Minnicelli, A. (2015). De las emociones y las creencias. *Revista FONRES*, 39, 3-24.
- Minnicelli, A. (2016, agosto). Hacia la responsabilidad social territorial y transformadora RST. Ponencia *IV Foro de Responsabilidad Social Territorial ORSALC*. Cartagena, Colombia.
- Navarro, G. (2003). ¿Qué entendemos por educación para la responsabilidad social? En C. Ardiles (Ed.), *Educando para la responsabilidad social: La universidad en su función docente* (pp. 41-66). Santiago de Chile: Avina.
- Navarro, G. (2006). Comportamiento socialmente responsable. En RSU, *Una manera de ser universidad, teoría y práctica de la experiencia chilena* (pp. 13-35). Santiago de Chile: Proyecto UCP.
- Navarro, G. (2012). *Moralidad y responsabilidad social: Bases para su desarrollo y educación*. Concepción: Ediciones Icaro.
- Navarro, G. (2013). *Educación base para la responsabilidad social*. Santiago de Chile: Universidad de Concepción
- Navarro, G., Pérez, C. y González, M. G. (2011). Relación entre importancia atribuida a la RSC, jerarquía de valores y orientación social en directivos y académicos de una universidad chilena *Liberabit. Revista de Psicología*, 17(1), 85-92.
- Navarro, G., Pérez, C., González, A., Mora, O. y Jiménez, J. (2005). Comportamiento socialmente responsable en profesores y facilitación de la participación de los apoderados en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Psykhe*, 14(2), 43-54.
- ORSALC. (2016). *Informe: Evidencias y tendencias de RST (Responsabilidad Social Territorial) 2012-2016*. Cartagena de Indias: ORSALC UNESCO.
- Papalia, D, Wendkos, S. y Duskin, R. (2010). *Desarrollo humano*. Bogotá: McGraw Hill.
- Penner, L., Dovidio, J., Piliavin, J. y Schroeder, D. (2005) Prosocial behavior: Multilevel perspectives. *Annual Review of Psychology*, 56, 365-392.
- Puig, J. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Raffaelli M., Crockett L. J. y Shen, J. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 54-76.
- Rubio, V. (2012). *La universidad como constructora de ciudadanos socialmente responsables*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Santo Tomás.
- Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del “aprendizaje-servicio”: Una perspectiva latinoamericana. *Revista Tzhoecoen*, 3(5), 23-43.

- Torres, M. (2011). Educación para el desarrollo sostenible. Ponencia presentada en el *VI Encuentro nacional de educación para la responsabilidad social*. Universidad de Concepción, Chile.
- Teixidó, E. (2006, Junio). La responsabilidad social universitaria influirá en los futuros empleos. Ponencia presentada en el *Portal Universia.cl Red de Universidades Iberoamericanas*. Universidad de San Sebastián, Chile
- Tuvilla, J. (1998). *Derechos humanos en el aula*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Triandis, H. y Gelfand, M. (1998). Converging measurement of horizontal and vertical individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 118-128.
- UNESCO. (2009). *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: UNESCO.
- Universidad Construye País. (2006). *Responsabilidad social universitaria: Una manera de ser universidad*. Santiago de Chile: UCP.
- Vallaes, F. (2006, mayo). Responsabilidad Social Universitaria: De la teoría a la práctica. Ponencia en *DAPSEU, Dirección Académica de Proyección Social y Extensión Universitaria*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Van Lange, P. (1999). The pursuit of joint outcomes and equality in outcomes: An integrative model of social value orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(2), 337-349.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.

Breve CV de los autores

Gracia Navarro Saldaña

Psicóloga, Licenciada en Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile; Magister Responsabilidad Social Corporativa, Universidad de Barcelona. Doctora en Educación, Universidad de Concepción. Académica del Dpto. Psicología e Investigadora responsable del grupo de investigación en responsabilidad social de la Universidad de Concepción. Directora Programa de Estudios sobre la Responsabilidad Social Consultora Unesco/Orealc en responsabilidad social. Autora de libros y artículos científicos en el tema. Durante los últimos 15 años ha estado centrada en investigar el comportamiento socialmente responsable, su desarrollo y educación y, a partir de ello, crear y validar un modelo educativo para formar profesionales socialmente responsables y contribuir al desarrollo de organizaciones socialmente responsables. Actualmente dirige un grupo de investigación en el tema. ORCID ID: 0000-0002-2581-2510. Email: gnavarro@udec.cl

Verónica Rubio Aguilar

Asistente Social y Licenciada en Servicio Social, Universidad de Valparaíso, Magister en Educación y Doctora en Educación, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Valparaíso, Chile. Directora Escuela de Trabajo Social, Universidad Santo Tomás, Viña del Mar e Investigadora asociada del Centro CIELO de Investigación en Familia, Trabajo y Ciudadanía, Facultad de Ciencias Sociales y Comunicaciones, Universidad Santo Tomás. Académica de pre y postgrado, investigadora principal de varios proyectos en Responsabilidad Social, Educación y Trabajo Social. Autora del libro

“La universidad como constructora de ciudadanos socialmente responsables”, Ediciones UST, 2012 y de varios artículos científicos vinculados a Responsabilidad Social y Educación. ORCID ID: 0000-0002-8965-1461. Email: vrubioa@santotomas.cl

Sofía Lavado Huarcaya

Post Doctorado por el Programa Nacional de Post- Doctorado de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Enseñanza Superior (PNPD – CAPES – Brasil). Actualmente Directora de Responsabilidad Social Universitaria de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Coordinadora de la Red ESAM-Perú, Coordinadora del Grupo de Investigación Enfermería Social y Cuidado a la Persona Adulta GIESCA-USAT; Editor asociado y Consultora ad hoc de la Revista Escola Anna Nery Revista de Enfermagem, Qualis B1, ISSN 1414-8145 de la UFRJ. Autora de los libros: “Transitando por la historia de la Enfermería” y “De la Libertad laboral a la prisión domestica: un estudio de representación de la jubilación”; autora de diversos artículos publicados en revistas nacionales e internacionales. ORCID ID: 0000-0001-9796-2676. Email: giescasofia@gmail.com

Alessandra Minnicelli

Abogada y Procuradora de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Doctora en Derecho de la Universidad de Salamanca, España. Desempeñó tareas de Control de Gestión en el Estado, fue Síndica General Adjunta de la Nación hasta el año 2007. Directora Académica Instituto de Capacitación e Innovación en Responsabilidad EDUFORS. Investigadora de la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA. Integrante del Consejo Asesor Centro Nacional de Responsabilidad Social Empresaria y Capital Social Argentina. Directora de la Revista Fonres RSE y otras publicaciones locales. Docente en Programas y Cursos de Post Grado de distintas Facultades de Argentina. Co- fundadora de IMSIGES, Gestión Inteligente y desde el año 2007, Presidenta de FONRES S.A. y Presidenta de la Fundación Observatorio de la Responsabilidad Social (FORS). FONRES RSE. ORCID ID: 0000-0002-3044-8514. Email: minnicelli@ors.org.ar

James Acuña

Psicólogo, Licenciado en Psicología de la Universidad de Concepción, Chile. Ayudante de Investigación Programa de Estudios sobre la Responsabilidad Social, Universidad de Concepción. Actualmente en la ejecución del Proyecto “Inkan, programa de prevención de Violencia Escolar” en la ciudad de Los Ángeles, Chile. Integrante de Corporación Analitika, organización dedicada al desarrollo de proyectos, estudios y soluciones de interés ciudadano. ORCID ID: 0000-0002-6492-6799. Email: jamacuna@udec.cl

El Derecho a la Educación en el Nivel Medio Superior en México

The Right to Education in Higher Secondary Level in Mexico

M^a Mercedes Ruiz Muñoz *
Alejandra Luna Guzmán

Universidad Iberoamericana

Este trabajo se inscribe en un proyecto de investigación en marcha acerca del derecho a la educación y la justicia en América Latina. En el caso de México, el Estado tiene la obligación de garantizar la educación básica y media superior. Esta última, es considerada un derecho a lograrse de manera paulatina y creciente para el ciclo escolar 2021-2022. A la fecha de hoy, los avances son muy precarios y lentos y se enfrenta a enormes retos en materia de política educativa. A partir del modelo de las "4 As" de Tomasevski (2004), se analiza la situación de la educación media superior en México y se identifica que la asequibilidad es la dimensión que enfrenta mayores retos ya que aún se observa un déficit en materia de cobertura y distribución equitativa. Asimismo, el análisis de la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad invita a una reflexión más profunda sobre las orientaciones y los objetivos de la política educativa actual. Se concluye que la educación media superior es aún un derecho inalcanzable, lo que posibilita la emergencia de sujetos de derecho que expresan capacidad de agencia para su exigibilidad. Además, se requiere de una ciudadanía que acompañe la defensa de los derechos humanos, entre ellos el educativo. Tal como lo señala Latapí (2009) el derecho a la educación es considerado un derecho llave dado que abre la posibilidad de exigir otros derechos.

Descriptor: Derecho a la educación, Acceso a la educación, Política educacional, Reforma de la educación, Derechos humanos.

This work is part of an ongoing research project on the right to education and justice in Latin America. In the case of Mexico, the State has the obligation to guarantee basic and upper secondary education. The latter is considered a right to be achieved gradually and increasingly for the school year 2021-2022. To date, progress is very precarious and slow and faces enormous challenges in the field of educational policy. From the perspective of Tomasevski's (2004) model of the "4 As", the situation of higher education in Mexico is analyzed and it is identified that availability is the dimension that faces major challenges since there is still a deficit in coverage and equitable distribution. Likewise, the analysis of accessibility, acceptability and adaptability invites to a deeper reflection on the orientations and objectives of the current educational policy. It is concluded that upper secondary education is still an unattainable right, which makes possible the emergence of subjects of rights who express agency capability for its enforceability. In addition, citizenship is required to accompany the defense of human rights, including right to education. As Latapí (2009) highlights, the right to education is considered a key right since it opens the possibility of demanding other rights.

Keywords: Right to education, Access to education, Educational policy, Educational reform, Human rights.

*Contacto: mercedes.ruiz@ibero.mx

A manera de introducción

La educación se encuentra en un *impasse* entre el derecho y la política educativa. De acuerdo al Informe Mundial de Educación 2016, la universalización de la educación media superior en México, se logrará en el 2100 (UNESCO, 2016). En ese sentido, el derecho a la educación ha exigido políticas públicas y la política educativa ha acogido el derecho a la educación como su bandera. Los resultados, de cualquier manera, siguen siendo reprobables, baste mirar a las personas que están fuera del sistema educativo mexicano y las que ingresan y permanecen no logran los aprendizajes básicos.

Las distintas agencias internacionales han fijado su posicionamiento sobre el derecho a la educación. En el ámbito jurídico internacional, este derecho goza de reconocimiento por parte de los Estados miembro que firman y ratifican varios de estos instrumentos como el Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales (Ruiz, 2012). Sin embargo, por tratarse de un derecho social o de *segunda generación*, se encuentra en riesgo de “adquirir un mero valor simbólico o político, pero poca virtualidad jurídica” (Didier, 2012, p. 82)

El derecho a la educación es conocido como un derecho humano progresivo o derecho llave (*key right*), es además un derecho que potencia la defensa de otros derechos humanos (Latapí, 2009). De acuerdo a la Declaración de los Derechos Humanos (1948), todos tenemos derecho a la educación gratuita y obligatoria, por lo menos la educación fundamental, hoy intitulada educación básica (preescolar, primaria y secundaria).

De acuerdo a Tomasevski, (2004, pp. 349-351), ex relatora del derecho a la educación por parte de la UNESCO, plantea cuatro características a considerar para el cumplimiento de este derecho, que, por sus iniciales, se identifican como el modelo de las “4 As”. De esta manera, para asegurar el derecho a la educación con base en este esquema, se deben tomar en cuenta la asequibilidad, la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad de la educación. Para la autora, la *asequibilidad* se relaciona con la libertad *de* y *en* la educación, comprende la educación gratuita y obligatoria y el respeto a la diversidad de las minorías. La *accesibilidad* se refiere a la progresividad con que el derecho a la educación debe ir facilitando una educación obligatoria gratuita e inclusiva cuanto antes y en la post-obligatoria en la medida de lo posible. La *aceptabilidad* engloba conjuntos de criterios relacionados con la calidad y la calidez de la educación, así como las cualidades profesionales de los maestros. La *adaptabilidad* se refiere a la capacidad de adecuar la educación al contexto sociocultural de las escuelas, los niños y los jóvenes, así como a la promoción de los derechos humanos a través de la educación. Estas dimensiones que propone Tomasevski (2004) se tomarán como base para el análisis de la situación del derecho a la educación en nivel medio superior en México.

Este artículo está organizado en tres apartados. El primero se refiere a los antecedentes de la investigación de la problemática planteada, a la estructura y las principales características de este nivel educativo. En el segundo apartado, se vinculan las obligaciones que tiene el Estado para garantizar la asequibilidad, la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad de la educación con los distintos indicadores y resultados educativos. Por último, se plantean las conclusiones del análisis y se invita a hacer una reflexión más profunda sobre las orientaciones y los objetivos de la política educativa actual.

1. La educación media superior en el contexto mexicano

La educación a nivel medio superior en México ha atravesado por importantes cambios en los últimos años, en especial en lo relativo a la obligatoriedad y la gratuidad. Las distintas transformaciones en la educación básica permean a este nivel. Por ejemplo, uno de los aspectos más determinantes en estos cambios fue la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992, el cual, aunque orientado a la educación básica, de acuerdo a Loyo (2010, p. 40) definió “cimientos distintos para las políticas educativas en México (...) en un intento por conjugar innovación educativa con gobernabilidad para enfrentar los enormes retos de calidad y equidad educativa en el país”. Otro aspecto clave fue la entrada de México a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en 1994, la cual implicó la participación del sistema educativo mexicano en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) que se realizó por primera vez en el año 2000 y marcó un parteaguas en la evaluación de la educación en México. Ambos aspectos echaron a andar un engranaje que dejó al descubierto la innegable necesidad de una profunda reforma en el sistema educativo, el ANMEB culminando en la promulgación de la Ley General de Educación en julio de 1993 y los resultados del Informe PISA ejerciendo la presión necesaria hasta la inclusión del derecho a la educación de calidad en la Constitución casi diez años después, el 23 de febrero de 2013.

En paralelo a estos cambios, también se fueron dando otros más profundos que tocaban la educación media superior en sus aspectos más estructurales. En principio, durante el gobierno de Vicente Fox, en 2005, se creó la Subsecretaría de Educación Media Superior. Al inicio de la administración de Felipe Calderón, el 9 de mayo de 2007 se anunció la puesta en marcha de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) a fin de atender la demanda, calidad, equidad y pertinencia del nivel, así como la necesidad de imprimirle una identidad propia (Hamui y Villa, 2010). Nace así el Sistema Nacional de Bachillerato, que comparte un Marco Curricular Común (MCC) para todas las modalidades y subsistemas de la educación media superior. El MCC se compone de tres tipos de competencias: genéricas, disciplinares y profesionales con el objetivo de dotar a los egresados de igualdad de oportunidades. Al final del sexenio de Felipe Calderón, se realizaron algunas modificaciones al artículo 3° Constitucional a través del artículo Segundo Transitorio, con las cuales se determinaba la obligatoriedad de la educación media superior de manera escalonada, iniciando a partir del ciclo escolar 2012-2013 y “se cumpliría hasta el ciclo 2021-2022, cuando debería alcanzarse la cobertura total” (Andere, 2013, p. 86). Sin embargo, con la reforma al artículo 3° Constitucional de 2013, la obligatoriedad de dicho nivel se dio *de facto* y se vio reflejada en la Ley General de Educación el 10 de junio de ese mismo año.

De esta forma, la estructura de la educación media superior comprende los estudios posteriores a la secundaria, el denominado bachillerato, así como los equivalentes a éste y la educación profesional que no requiere estudios de bachillerato o sus equivalentes (figura 1) (SEMS, 2013a). Además, aunque no forman parte de su estructura, se encuentran bajo la coordinación de la Subsecretaría de Educación Media Superior el Colegio de Bachilleres (Colbach), el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), el Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI) y el Fideicomiso de los Sistemas Normalizados de Competencia Laboral y de Certificación de Competencia Laboral (Conocer) (SEMS, 2013a).



Figura 1. Ubicación y estructura de la educación media superior dentro del Sistema Educativo Nacional

Fuente: Elaboración propia con base en SEMS (2013b).

Los distintos subsistemas varían en cuanto a sus objetivos, organización escolar, currículo y el tipo de formación de los alumnos. A los tres ya existentes, el bachillerato general, el bachillerato tecnológico y el profesional técnico, la reforma de 2013 incluyó el tecnólogo y la capacitación para el trabajo. El bachillerato general incluye las modalidades de preparatoria abierta y a distancia. El bachillerato tecnológico ofrece la carrera de técnico profesional y prepara para la continuación de estudios del tipo superior. La educación profesional técnica forma profesionales calificados en diversas especialidades (DGAIR, 2000).

En el aspecto administrativo, se requiere contar con el certificado de secundaria para ingresar a la educación media superior. La mayoría de las escuelas –privadas y públicas– requieren presentar un examen de admisión. Por lo general, se sigue un plan de estudios de tres años, pero también existe el de dos. El objetivo principal del bachillerato general es preparar a los estudiantes para continuar estudios superiores. Esta modalidad es de carácter formativo e integral, comprende conocimientos científicos, técnicos y humanísticos, así como algunas metodologías de investigación y de dominio del lenguaje. Además,

promueve que el estudiante asimile y participe en los cambios que acontecen en su entorno, en su país y en el mundo. También se busca dotar al bachiller de la capacidad para manejar algunas herramientas adecuadas para el análisis y la resolución de problemas, así como ofrecerle una formación que corresponda a las necesidades de su edad [...] Los formatos de certificación para el bachillerato general escolarizado son [el] certificado de terminación de estudios [y la] certificación de estudios. (DGAIR, 2000, p. 12)

2. El derecho a la educación y su correlación con las obligaciones del gobierno ante los datos de la educación media superior

Al confrontar los datos que arroja el estado de la educación media superior en México con las dimensiones del derecho a la educación a la luz del esquema de las “4 As” de Tomasevski (2004), se identifica la violación de este derecho, y la complejidad que enfrenta este nivel educativo.

2.1. Asequibilidad

De acuerdo con Tomasevski (2004), en esta dimensión el gobierno tiene la obligación de asegurar la educación gratuita y obligatoria a todos los jóvenes en edad escolar y hasta, por lo menos, la edad mínima para emplearse; así como la de respetar la libertad de los padres para escoger la educación de sus hijos.

Las recientes reformas han representado avances en cuanto a la formulación jurídica del derecho a la educación, la gratuidad y la obligatoriedad de la misma. Sin embargo, la numeraria nos permite ver vacíos importantes en el cumplimiento de este derecho. Hasta el ciclo escolar 2012-2013, la matrícula en educación media superior correspondía a 12,6% de la matrícula total nacional (desde preescolar hasta nivel superior, desagregando capacitación para el trabajo). La población se encontraba dividida en 49% de hombres y 51% de mujeres (figura 2)



Figura 2. Matrícula total nacional por nivel educativo en porcentajes
Fuente: Elaboración propia a partir de SEMS (2013c).

En alineación con las políticas educativas implementadas para este nivel, uno de los aspectos que llama la atención en el marco del derecho a la educación es la cobertura. El Sistema Nacional de Indicadores Educativos (SNIE, 2013) pondera una cobertura en el ciclo actual (2016-2017) de 77,8%. Se estima así que se encuentran en el sistema educativo a nivel medio superior casi 8 de cada 10 jóvenes en edad de cursarlo. Sin embargo, datos de la OCDE señalan que la tasa de matriculación en México entre jóvenes de 15 a 19 años es la tercera más baja entre los países miembro, 55,6 %, ubicada en el lugar 39 de 41 (OCDE, 2016a). Dicha cobertura no ha equivalido a gratuidad en todos los casos. De la matrícula

total nacional, 83% pertenece al sector público y 17% al privado (figura 3.) La atención en cada uno de los tipos de sostenimiento tampoco es equitativa. Los datos más recientes de la SEP reportan tasas de una escuela por cada 347 educandos, un grupo por cada 36 estudiantes y un docente por cada 19 alumnos en régimen público, y una escuela por cada 141 educandos, un grupo por cada 21 estudiantes y un docente por cada 8 alumnos en sostenimiento privado (figura 4).

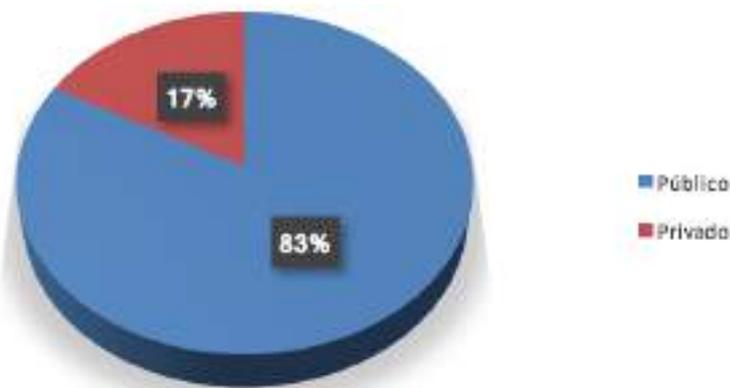


Figura 3. Matrícula total nacional por sector
Fuente: Elaboración propia a partir de SEMS (2013c).

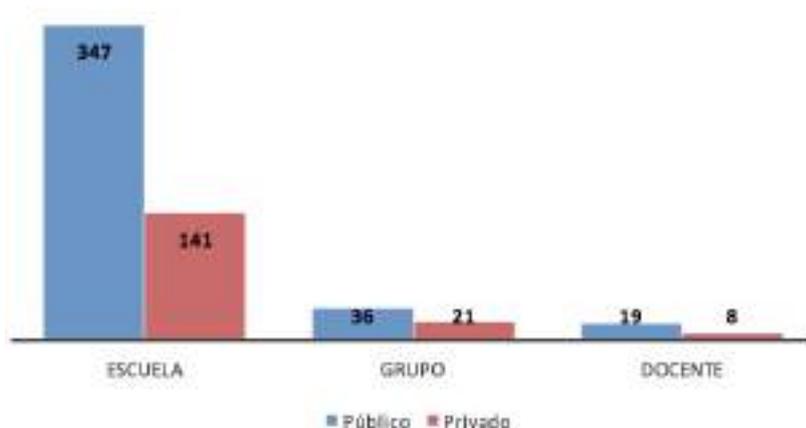


Figura 4. Tasa de alumnos por escuela, grupo y docente según tipo de sostenimiento
Fuente: Elaboración propia a partir de SEMS (2013c).

Por otro lado, parte del 17% de cobertura de que da cuenta el sector privado no representó de inicio la primera opción de los alumnos y sus padres, sino que fue resultado del rechazo de aquéllos en su centro de elección. El desembolso en colegiaturas en estos casos representa un gasto excedente al presupuesto familiar que en ocasiones tendrá que subsanar el propio estudiante dedicando parte de su tiempo a trabajar y cayendo así en mayor riesgo de reprobación, rezago o deserción definitiva. El reporte de la COPEEMS (2014) expone que la cantidad de jóvenes que reportó falta de dinero para pasajes, colegiaturas o inscripción es casi 50 puntos porcentuales mayor en el caso de los provenientes de hogares con ingresos más bajos en relación con los de ingresos más altos.

Si bien la cobertura se relaciona con una distribución equitativa del bien social que significa la educación y, en términos de Pablo Latapí (1993), esto corresponde a cierto

grado de justicia educativa, ésta de hecho no equivale ni garantiza el acceso a la educación u otras dimensiones del derecho a la educación, como la calidad, la igualdad de oportunidades, la equidad, el derecho de aprender, entre otras. De estos aspectos pueden dar cuenta otros indicadores educativos como el rezago, los porcentajes de reprobación y de deserción y la tasa de terminación. Las razones que determinan estos indicadores son variadas y atañen de manera transversal a diversas dimensiones del derecho a la educación.

Asimismo, la gratuidad vinculada al derecho a la educación tiene como fundamento el ofrecer igualdad de oportunidades, en especial en el acceso a la misma. Sin embargo, sus efectos para el ejercicio de ese derecho quedan en entredicho cuando se identifica que quienes presentan rezago educativo por extraedad grave y se encuentran en localidades rurales de alta marginación se ubican en su mayoría dentro del sector privado (cuadro 1)

Cuadro 1. Porcentaje de alumnos con extraedad grave en educación media superior por sostenimiento, tamaño de localidad y grado de marginación (2013-2014)

	URBANO		RURAL		NO CLASIFICADO	TOTAL
	Baja margin.	Alta margin.	Baja margin.	Alta margin.		
Público	13,3	11,7	12,6	13,9	12,0	13,0
Privado	26,6	22,2	13,6	16,8	14,5	26,0
<i>Total</i>	<i>16,7</i>	<i>12,4</i>	<i>12,7</i>	<i>14,0</i>	<i>12,3</i>	<i>15,5</i>

Nota: Los niveles de marginación medio, bajo y muy bajo se encuentran agrupados en baja marginación; los niveles alto y muy alto se encuentran agrupados en alta marginación.

Fuente: Síntesis de la tabla Porcentaje de alumnos con extraedad grave en educación media superior por sostenimiento, control administrativo, tamaño de localidad y grado de marginación en INEE (2015).

A detalle, los datos del cuadro 1 muestran que 15,5% de la población en media superior se encuentra en extraedad grave, con una mayor incidencia en centros educativos privados en localidades urbanas de baja marginación lo cual siembra la inquietud de saber tanto las causas del rezago de esos alumnos como las de la absorción de los mismos en el régimen privado. En zonas rurales de alta marginación se puede observar asimismo que la mayor incidencia de extraedad grave recae de nuevo en el sector privado, planteando las mismas dudas. En el reporte del INEE (2015) de donde se obtienen dichos datos, se muestra asimismo que 23% de los alumnos en edad de cursar el nivel medio superior se encontraban en rezago ligero (un grado escolar inferior al que deberían estar cursando según su edad idónea o típica), mientras que 7.9% se encontraban en rezago grave y aún seguían cursando algún grado de secundaria.

La obligatoriedad presenta una circunstancia similar. Si bien la tasa de absorción que se expresa en el Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (COPEEMS, 2014) es de 99.5%, cabe señalar que las cifras consideran a los rezagados de otros ciclos de secundaria, por lo que hay que tomarlas con cautela y sin falso optimismo. Las altas tasas de absorción y cobertura ocultan, respectivamente, un proceso de rezago grave y una tasa neta de cobertura por parte del sector público de 65% (figura 3).

Del mismo modo, la eficacia y equidad en la cobertura tendría que responder en parte por el 14.9% de alumnos que deserta y a quienes no se les aseguraron las condiciones necesarias para su permanencia. De la mano de este punto va la exigibilidad del derecho a la educación, en ambas vías, tanto para el Estado como garante de los derechos de sus

ciudadanos, como para los alumnos como ejecutores de los mismos. Si bien la deserción en educación media superior puede llegar a ser una decisión tomada en libertad, el arrepentimiento posterior y el enfrentarse a un limitado campo de trabajo como consecuencia de la misma llama a cuestionar cuáles son las herramientas y las estrategias para dar viabilidad y cause a la exigibilidad de ese derecho. ¿A quién se le exige la mejora de resultados? ¿Cómo se exige que se hagan patentes? Ante qué autoridad se pone la queja de no estar recibiendo la educación que se requiere, a pesar incluso de haber migrado al sector privado y haber renunciado ya al derecho a la gratuidad en la educación. El presupuesto en inversión social asignado a educación no contempla una partida para defensoría de los derechos de los alumnos. No existe un órgano rector al respecto. Al parecer se ha dejado la tarea para los órganos defensores de los derechos humanos, de los derechos de las niñas, niños y adolescentes o, en ocasiones, defensores de los pueblos.

Datos de la OCDE señalan que el porcentaje de jóvenes que se espera que se gradúen del nivel medio superior es uno de los más bajos, 51,3%, ubicado en el lugar 35 de 37 naciones (OCDE, 2016a). Asimismo, informa que, aunque la población de 25 a 34 años en México que alcanzó la educación media superior ha aumentado en los últimos años, de 38% a 46%, “este porcentaje es mucho menor que el promedio de la OCDE de 83%. Sólo uno de tres adultos de 25 a 64 años de edad terminó ese nivel de educación” (OCDE, 2016b, p. 1). Este último dato es muy cercano al de eficiencia terminal reportado por el SNIE, que es de 67,2% (SNIE, 2013).

A estos datos, se agregan los referentes a la deserción escolar. El Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (COPEEMS, 2014) muestra que sólo 36 de cada 100 alumnos culminan su trayectoria escolar de manera satisfactoria. El mismo reporte de la COPEEMS expresa una tasa de deserción en nivel medio superior de 14,9% y da cuenta de las principales causas de ella. A saber, la situación económica es la razón dominante manifiesta para abandonar la escuela, independientemente de sector social, edad o género. Le siguen el embarazo, tener un hijo o casarse, la reprobación de materias y el disgusto por el estudio. Quienes desertaron contaban con menor promedio que quienes no lo hicieron. El 69,7% de los jóvenes que desertaron considera que fue una mala o muy mala decisión dejar de ir a la escuela. El 42,8% percibe que la confianza en sí mismo fue afectada negativamente por haber dejado de estudiar. El 60,5% piensa que la posibilidad de encontrar trabajo fue afectada negativamente por haber dejado de estudiar. Los incentivos más mencionados por los desertores para continuar con sus estudios fueron recibir un apoyo económico, tener un programa de estudios interesante y contar con opciones educativas con horarios y programas flexibles.

Sin embargo, retomando a Latapí (1993) ha de recordarse que el bien social denominado educación se distingue de otros bienes no sólo por su inmaterialidad, sino por la asimilación del mismo en el propio sujeto y, lo más importante, por parte del propio sujeto: “la educación supone siempre un esfuerzo personal; no es un bien que se dé; es una tarea que realiza cada persona, con ciertos apoyos y recursos que no determinan los resultados” (p. 25). En congruencia a ello, se trata de un derecho que, como tal, no se recibe, sino que se ejerce. El papel activo del alumno es central. Debe considerarse y capitalizarse el perfil psicológico del adolescente. En la misma línea, Amézquita (2014) destaca que

la valoración del derecho a la educación en los sujetos debe darse desde las vivencias situadas y diferenciadas de los y las estudiantes en el contexto escolar. [...] Es en el contexto escolar donde las y los estudiantes construyen sus propias comprensiones y

expectativas respecto a la educación [...] En tanto sujetos del derecho a la educación sus voces requieren ser escuchadas. (pp. 101, 104)

y, más que eso, atendidas. El alumno de nivel medio superior ha recorrido ya por lo menos la media de escolaridad del resto de los mexicanos, es decir, nueve años. Su experiencia le ha conformado una actitud de vida y una actitud ante el estudio y el entorno escolar. ¿Cómo se ha construido su experiencia hasta ese momento? El reporte de la COPEEMS (2014) grafica un dato abrumador: 30,1% de los desertores entrevistados y 17,9% de los no desertores entrevistados declararon tener problemas para entenderle a los maestros, lo cual de manera agregada nos da un aproximado a 20% del total de la matrícula con esa incidencia, además de permear que en términos numéricos son muchos más los no desertores que así lo afirmaron.

2.2. Accesibilidad y aceptabilidad

En opinión de Tomasevski (2004), en la dimensión de accesibilidad el gobierno tiene la obligación de eliminar la exclusión de la escuela por razones internacionalmente prohibidas (raza, color, sexo, lengua, religión, opinión política, posición económica, entre otras); así como la de eliminar la discriminación racial y de género, asegurando en la práctica el igual disfrute de los derechos humanos. Por su parte, la aceptabilidad requiere del gobierno la obligación de establecer estándares mínimos para la educación, incluyendo los medios de instrucción, contenidos y métodos de enseñanza, asegurando que todas las instituciones cumplan con esos estándares; así como la de mejorar la calidad de la educación, asegurando que el sistema educativo sea acorde con los derechos humanos. Ambos aspectos se consideran en este apartado dado que los mismos indicadores educativos dan cuenta de uno y otro, así como por estar integrados en la política educativa actual.

La política educativa mexicana colocó en la agenda pública los elementos básicos del derecho a la educación: la equidad, la calidad, la igualdad de oportunidades, la universalidad y el derecho a aprender. Si se parte de que la equidad educativa supone que se le puede considerar un concepto que engloba al resto porque

determinados bienes educativos sean distribuidos de forma equitativa, por ejemplo, los recursos, la calidad del profesorado, la oferta educativa, cuidando que las desigualdades no condicionen el aprendizaje y el rendimiento escolar, y poniendo los medios y recursos compensatorios en los alumnos desfavorecidos natural o socialmente. (Bolívar, 2005, p.4)

De cualquier manera, es preciso puntuar las deficiencias en cada uno de ellos. Asimismo, identificar que, si bien entre estas dimensiones a la que se le ha brindado más atención ha sido a la calidad educativa, la que representa mayores retos es la igualdad de oportunidades. Solís (2010) destaca que, si bien las

brechas educativas se originan en las diferencias interpersonales, (...) también se asocian a las dificultades propias de la condición social y a las deficiencias institucionales, que transforman las desventajas de orígenes sociales en falta de oportunidades educativas. En este sentido, resolver las desigualdades educativas persistentes implica en gran medida reconocer, dimensionar y resolver el problema de la desigualdad social. (pp. 600-601)

Este aspecto es una constante que atraviesa todos los indicadores educativos. En lo que se refiere a absorción y cobertura, las poblaciones indígenas y con alguna discapacidad que no acceden al nivel medio superior casi duplican a las de la población en general. La población que cae en rezago y deserción en su mayoría pertenece a sectores vulnerables

por condición socioeconómica o étnica. Tan sólo en la Ciudad de México, por ejemplo, Yanes y Peralta (2006) refieren que a 2005, del 10% de la población entre 15 y 19 años hablante de alguna lengua indígena, 72,4% no asistía a la escuela, entre los cuales se encontraban 8 de cada 10 mujeres. Asimismo, del 6,9% de la población con alguna discapacidad en esa entidad, más de la mitad no asistía a la escuela. Para estos jóvenes, los contenidos y la manera en que se presentan, carecen de pertinencia. Se ha intentado atacar este punto con políticas educativas compensatorias, no obstante, habrá que revisar la eficacia real de las mismas. Muñoz y Núñez (2004) advierten que, aunque programas como el Progreso fueron exitosos

para evitar la deserción escolar, no garantizan la calidad de la educación recibida, dándose el síndrome del atraso escolar o exclusión por inclusión. Además, [en ocasiones] sólo benefician a poblaciones con escuela cerca, lo que de facto relega a las más marginadas que no cuentan con una. (p. 202)

Los alcances de los programas llevados a cabo, concluyen, siguen dejando mucho que desear en cuanto a derecho a la educación, justicia y equidad se refiere.

En términos numéricos, los indicadores educativos en nivel medio superior permiten identificar el incumplimiento en las dimensiones de accesibilidad y aceptabilidad del derecho a la educación en el nivel medio superior. En la figura 5 se observa que en materia de cobertura se enfrenta el enorme reto de mejorar la eficiencia terminal y evitar el importante rezago que existe al integrar los indicadores de rezago ligero y extraedad grave.

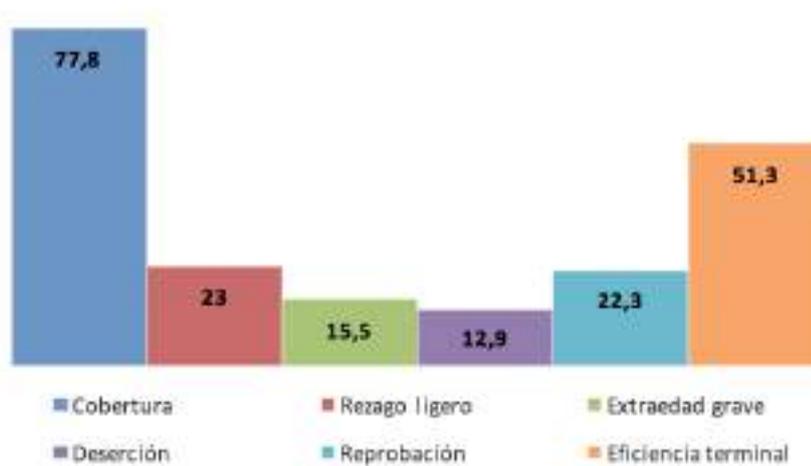


Figura 5. Indicadores educativos en educación media superior, en porcentajes a 2013-2015

Fuente: Elaboración propia con datos de SNIE (2013), INEE (2015), COPEEMS (2014) y OCDE (2016a).

Los datos sobre deserción, las causas de ella y sus efectos en el ámbito personal y laboral dan cuenta de la problemática educativa de este nivel, los cuales deben considerarse como asuntos de primordial relevancia para las políticas públicas en general y no sólo la educativa, recordando que “las desigualdades educativas se originan en reductos del tejido social, –en ocasiones– inaccesibles a la acción del poder central” (Latapí, 1993, p. 29). Por otro lado, la tasa de aprobación nacional para el ciclo 2012-2013 en nivel medio superior fue de 85,3% (INEE, 2015) lo cual indicaría que 15 de cada 100 alumnos no aprueban el

grado escolar que cursan. Empero, los pronósticos del SNIE para el ciclo escolar 2016-2017 expresan un porcentaje de reprobación mucho mayor, de 29,9% (SNIE, 2013)

Por su parte, el índice de reprobación remite ineludiblemente a los resultados del Informe PISA 2015, en los que 33,8% de los evaluados obtuvo un rendimiento bajo (OCDE, 2016c). Esto equivaldría a pensar que, de los 36 alumnos en promedio en un grupo de preparatoria pública, 12 no realizan operaciones matemáticas básicas, no leen de manera eficiente ni cuentan con conocimientos básicos de ciencias. Los resultados de la prueba PLANEA (SPEC, 2016) son incluso más desfavorables. En el nivel más bajo en matemáticas se encuentra 49,2% de los jóvenes, y en el más bajo de lenguaje y comunicación, 45% de ellos. Chiapas se caracteriza por ser el estado con mayor porcentaje de estudiantes en el nivel más bajo (65,2%) y el menor porcentaje en el nivel más alto (3,5%). Ante estos hechos, se abren importantes cuestionamientos en torno a los beneficios de la cobertura resultante de la obligatoriedad del nivel medio superior. Zorrilla (2005) apunta a la importancia de darle un sentido formativo al bachillerato, un sentido propio y no uno como de paso. El sistema educativo, de acuerdo al mismo autor, tal como está divide a la sociedad y no queda una clase media educativa, sólo la élite que logra egresar del nivel medio superior y los que son menospreciados por considerar que no sirven para nada. Aboites (2012) por su parte, observa que

la renuencia del Estado a financiar el crecimiento de la educación pública y [definir] las limitaciones de la privada para ofrecer un lugar y una buena instrucción a la mayoría se combinan para generar un claro deterioro en la posibilidad de ejercer el derecho a la educación. (p. 374)

En conjunto, estas dimensiones hablan de una brecha educativa importante.

Sin bien datos de la OCDE indican que el gasto público en educación en México es el segundo mayor entre los países miembro, con 17,3% del gasto público total, (OCDE, 2016a) a su vez el gasto público nacional es uno de los más bajos en relación al producto interno bruto (PIB) entre los países considerados. Por su parte, el Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (Cesop, 2015) informa que, del presupuesto para educación en 2016, el 11,8% corresponde al nivel medio superior. Del mismo, 67,2% se destinó a los alumnos; 31,7%, a la infraestructura física; 0,6%, a los docentes, y 0,5% a la gestión escolar. Estas cifras abren importantes cuestionamientos ya que no se desagregan, por un lado y, por el otro, existen rubros vitales como la capacitación docente que no se sabe si queda fuera, como parte de alguno de los otros mencionados, o como responsabilidad y erogación propia de cada uno de los profesores. La suma designada a los alumnos tampoco da cuenta de cómo se distribuye, si considera el monto en becas, si es el monto calculado del gasto por alumno o de qué forma es que una proporción tan alta llega a ellos, pues se está hablando de alrededor de 60 millones de pesos repartidos entre poco menos de cinco millones de alumnos. Ibagón (2015), entre otros, ha señalado la importancia de la distribución presupuestaria de los recursos públicos destinados a educación, ya que la misma tiene un impacto directo en la reducción o ampliación de las brechas educativas al interior de una sociedad.

Por otro lado, la inversión en tiempo que pasan los maestros dando clase a grupo es la tercera más intensa de los países de la OCDE, con un total de 848 horas (OCDE, 2016a). Al igual que en el caso de los recursos económicos, la cantidad de ninguna manera ha equivalido a calidad. Algunos de los aspectos que explican esto fueron revelados en el reporte de la Cesop (2015), los cuales se enumeran a continuación:

- En el 2012 no se habían homologado los contenidos curriculares de los planes y programas de estudio en todas las modalidades y subsistemas que integran la Educación Media Superior.
- De 2008 a 2012, el 57,6% de los docentes de Instituciones Públicas de Educación Media Superior se inscribió al Programa de Formación Docente de Educación Media Superior; el 36,5% egresó, y sólo el 8,6% certificó las competencias adquiridas, establecidas en el perfil docente de Educación Media Superior.
- A 2014, la SEP no contó con un censo sobre el perfil y nivel académico docente, ni con un diagnóstico de las necesidades de actualización, lo que limitó la operación de servicios para mejorar su desempeño.
- Los resultados del concurso de ingreso al Servicio Profesional Docente evidenciaron que, de los 34.639 sustentantes en 2014, el 67,2% fue calificado como no idóneo.
- A 2014, la SEP no dispuso de un diagnóstico integral de las condiciones físicas y de equipamiento de los 17.245 planteles públicos de Educación Media Superior.

De ninguna manera se puede atribuir exclusivamente al desempeño docente la responsabilidad en la calidad de la educación media superior, pero al comparar este listado con las causas de deserción escolar es imposible soslayar su relación con dos de las principales: la reprobación de materias y el disgusto por el estudio. El reporte de la COPEEMS (2014) desarticula en una matriz los distintos factores exógenos y endógenos para la deserción (cuadro 2) y en ella se detectan coincidencias con el diagnóstico de la Cesop. Entre ellas, sobresalen las relativas a la propuesta curricular y metodológica, las relativas a equipamiento e infraestructura escolar, así como a la planta docente y el capital cultural de los mismos. El trabajo de la COPEEMS (2014) concluye que

en el marco de los esfuerzos y acciones de la Subsecretaría de Educación Media Superior, la consecución de la permanencia escolar está vinculada con: a) La atención al estudiante en riesgo de desertar; b) El fortalecimiento del ámbito escolar y de la calidad educativa y c) el apoyo económico y la promoción de oportunidades educativas flexibles. (p. 129)

Con todo, se ha recurrido a la evaluación como un medio para asegurar la calidad educativa. De hecho, tanto la evaluación a alumnos como a docentes develan un panorama del incumplimiento del derecho a aprender. La evaluación misma ha sido sujeta a fuertes cuestionamientos sobre su pertinencia y, sobre todo, su equidad. Chizzotti (2016), por ejemplo, advierte que los procesos de evaluación corrientes y los conceptos erróneos discriminatorios de evaluaciones meramente acumulativas, tienden a clasificar a los estudiantes. Él evalúa el sesgo punitivo de notaciones meritocráticas de aprendizaje y argumenta que sólo la evaluación formativa puede garantizar el derecho a aprender. Asimismo, destaca que

La Conferencia Internacional sobre el aprendizaje en el siglo XXI indica seis principios fundamentales para la evaluación formativa de los estudios de investigación y de casos: el establecimiento de una cultura de clase que fomente la interacción y el uso de herramientas de evaluación; la definición de los objetivos de aprendizaje y el seguimiento del progreso individual de los estudiantes hacia estos objetivos; el uso de métodos de enseñanza variados para satisfacer las diversas necesidades de los estudiantes; recurrir a métodos también diversos para evaluar los resultados de los estudiantes; dar retroalimentación del desempeño de los estudiantes

y adaptar la enseñanza para satisfacer las necesidades identificadas, y, por último, la participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje. (p. 567)

Cuadro 2. Matriz de análisis de factores asociados al fracaso escolar

DIMENSIÓN	FACTORES EXÓGENOS	FACTORES ENDÓGENOS
Material/ Estructural	Nivel socioeconómico de la familia.	Equipamiento – infraestructura escolar Planta docente Material educativo Programas de alimentación y salud escolar Becas
	Escolaridad de los padres y de adultos del hogar	
	Composición familiar	
	Características de la vivienda	
	Grado de vulnerabilidad social (desempleo, consumo de drogas, delincuencia, etc.)	
	Origen étnico	
	Situación nutricional de los niños	
Política/ Organizativa	Trabajo infantil y de los adolescentes	Grado de descentralización del sistema escolar Modalidad de financiamiento para la educación Estructura del sistema educativo Articulación entre los diferentes niveles de gobierno Propuesta curricular y metodológica Mecanismos de supervisión y apoyo a los establecimientos Situación de los docentes en cuanto a formación, actualización y condiciones laborales Articulación con otros actores extraeducativos
	La estructura del gasto público	
	Conjunto de políticas económicas o sociales que inciden en las condiciones en que los niños llegan a la escuela	
	Tipo de organizaciones y redes comunitarias incentivadas, a través de lineamientos y programas públicos y/o de la sociedad civil	
	Políticas dirigidas al mejoramiento de condiciones económicas y laborales de las minorías étnicas y grupos vulnerables	
	Estrategias no gubernamentales orientadas a promover la escolarización y permanencia en el sistema	
	Cultural	
Pautas de crianza y socialización		
Consumos culturales		
Pautas lingüísticas y de comunicación al núcleo familiar		
Expectativas y aspiraciones		
Capital cultural de las familias		
Uso del tiempo de los niños y de los jóvenes		

Fuente: Elaborado a partir de COPEEMS (2014).

Es innegable que la educación, en especial la media superior, se encuentra inserta en un proceso de evaluación acumulativa neto. Los alumnos lo enfrentan desde el examen de ingreso (EXANI-I) gestionado por una instancia privada como lo es el Ceneval, las evaluaciones nacionales e internacionales (PLANEA y PISA, respectivamente), la seriación de materias que determina la aprobación de grado y en su conjunto, la obtención del certificado. Por su parte, los docentes en este nivel ya están jurídicamente vinculados a la evaluación como los de nivel básico, mediante el Artículo 52 de la Ley General del Servicio Profesional Docente, el cual señala que la evaluación del desempeño es obligatoria para los docentes y técnicos docentes en servicio de Educación Media Superior, y que se realizará por lo menos cada cuatro años.

Los productos de las pruebas estandarizadas reflejan una importante brecha en los resultados educativos que nace de la desigualdad de oportunidades. En el caso de PLANEA, por ejemplo, al hacer una deducción simple de los alumnos en nivel satisfactorio frente a

los del nivel más bajo, se da una diferencia de -39,5 puntos en escala nacional. Para el caso de Chiapas, sin embargo, la misma deducción da un resultado de -58,2 puntos (figura 6) En cuanto al tipo de subsistema, el bachillerato intercultural presenta una diferencia de -73,6 puntos. La diferencia en sector privado sigue siendo negativa, pero menor que la nacional, de -33,8 puntos. Cabe mencionar que el único subsistema en el país con diferencia positiva, y muy pronunciada, es el CETI, con 21,3 puntos.

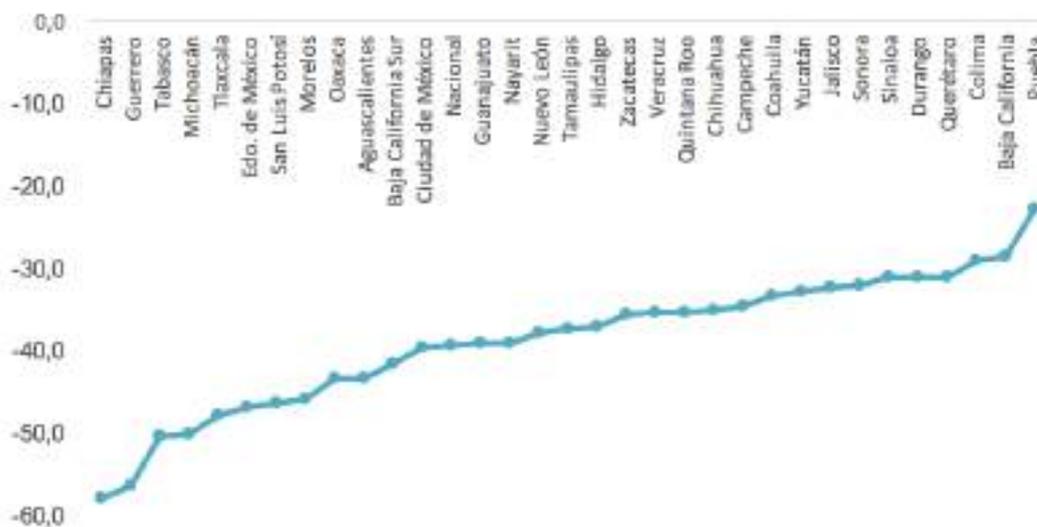


Figura 6. Brecha de resultados entre alumnos con nivel de logro mayor y menor en la prueba PLANEA 2015 por entidad federativa
Fuente: Elaboración propia con datos de SPEC (2016).

2.3. Adaptabilidad

Para Tomasevski (2004), en esta dimensión el gobierno tiene la obligación de diseñar e implementar educación para atender a los jóvenes excluidos de la educación formal (migrantes, trabajadores, etc.); la de adaptar la educación para los jóvenes con discapacidad, las minorías y los indígenas; así como la de garantizar todos los derechos humanos dentro de la educación y mejorar los derechos humanos a través de la educación.

Este aspecto está íntimamente relacionado con el derecho humano a aprender. El enfoque por competencias del MCC tuvo como objetivo fomentar aprendizajes pertinentes que cobren significado en la vida real de los estudiantes por medio de competencias genéricas clave, transversales y transferibles. Las competencias definidas como clave son aquellas aplicables en contextos personales, sociales, académicos y laborales amplios; así como las relevantes a lo largo de la vida. Las competencias se consideran transversales cuando son relevantes a todas las disciplinas académicas, así como a las actividades complementarias y procesos escolares de apoyo a los estudiantes. Por su parte, son transferibles las que refuerzan la capacidad de adquirir otras (DOF, 2008) No obstante, al contrastarlas con las causas de la deserción y las tasas de reprobación ya revisadas, se puede observar que sus alcances reales han sido limitados.

La universalidad, explica Tomasevski (2004), es un concepto que parte de la legislación internacional y que se basa en la cooperación internacional, con el objetivo de alcanzar la igualdad de oportunidades para disfrutar el derecho a la educación. Para cumplir dicho fin, se asignan recursos adicionales a los países, comunidades y familias más pobres. Sin

embargo, la autora deja claro que para que este concepto se logre es indispensable que las correspondientes obligaciones gubernamentales, individuales y colectivas también sean universales. En este sentido de corresponsabilidad, es de llamar la atención la experiencia del colectivo Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior (MAES, 2015), el cual identifica como su objetivo fundamental

la transformación de la política educativa vigente –en lucha– por otro país y por un futuro que nos incluya a todos los jóvenes, por la defensa de la educación pública y por el derecho a recibir educación media superior y superior gratuita y de alto nivel académico y que desde 2006 han logrado avances importantes, como conseguir que cientos de jóvenes ingresen a la UNAM, al Politécnico, la UPN, la UAEM y la UACM por otra vía que no es la del examen de admisión. (p. 1)

Un primer paso para afirmar la universalidad del derecho a la educación, así, sería vetar las prácticas discriminatorias. Por desgracia, los distintos indicadores educativos (figura 5) revisados dejan claro que, desde nivel escolar hasta el gubernamental e internacional, no se ha alcanzado este ideal.

3. A manera de conclusiones

El derecho a la educación en nivel medio superior representa un ámbito político-pedagógico para su exigibilidad y justiciabilidad. La sociedad desempeña un papel importante para visibilizar las carencias que existen todavía en este ámbito, de manera que se incluyan y se mantengan en la agenda pública y así exigir de forma activa el aseguramiento del derecho a la educación. Por otra parte, toca a las autoridades establecer los mecanismos necesarios para que se haga justicia cuando se caiga en omisión de dichos derechos. El modelo de las “4 As” permite visibilizar la situación del derecho a la educación en nivel medio superior en México. La atención generalizada en el nivel básico ha soslayado los esfuerzos hacia la educación media superior. El nivel medio superior estuvo inserto en procesos de reforma desde 1992 y su última modificación fue en 2013. De estos cambios los más relevantes fueron los relativos al modelo por competencias, al marco curricular común y el que hizo obligatoria la educación media superior. La estructura de los distintos subsistemas no tuvo grandes cambios, sólo se anexaron las modalidades de tecnólogo y la capacitación para el trabajo. Tampoco hubo cambios importantes en cuanto a los requisitos de ingreso y egreso.

A diez años de la RIEMS, sus cuatro pilares –la construcción de un marco curricular común, la definición y reconocimiento de las opciones de oferta, la profesionalización de los servicios educativos y la certificación nacional complementaria– no han alcanzado los cuatro objetivos básicos de identidad, calidad, pertinencia y menor deserción, los cuales a su vez fungen como indicadores del derecho a la educación.

La asequibilidad es la dimensión del derecho a la educación que enfrenta enormes retos en cuanto a la obligatoriedad en este nivel. Aún se observa un déficit en materia de cobertura y distribución equitativa. Los indicadores educativos en nivel medio superior –el rezago, los porcentajes de reprobación y de deserción y la tasa de terminación–, determinan un marco de acción de las instancias estatales y gubernamentales para mejorar la eficiencia terminal y evitar el rezago, así como paliar las causas de la deserción con políticas públicas que reduzcan la desigualdad de oportunidades. Otro reto importante es la reducción de las brechas educativas, la transparencia en la asignación de los recursos públicos destinados a educación media superior, la profesionalización docente, la mejora de la propuesta

curricular, metodológica y del equipamiento e infraestructura escolar. Por otra parte, es importante revisar las prácticas de evaluación con miras a un modelo más formativo y menos meritocrático que ha permeado todo el nivel medio superior en todas sus etapas: ingreso, permanencia y egreso.

En cuanto a otras dimensiones del derecho a la educación en este nivel –la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad– su análisis invita a una reflexión más profunda sobre las orientaciones y los objetivos de la política educativa actual. Los retos que persisten en materia de igualdad de oportunidades, calidad educativa e inclusión efectiva a pesar de las estrategias diseñadas por el Estado son algunos de los indicadores que conducen a la conclusión anterior. Asimismo, abre importantes cuestionamientos sobre los alcances y la falta de focalización de los programas sociales que podrían repercutir en mayor igualdad de oportunidades y, a su vez, en una mejoría del logro educativo en escala nacional.

Referencias

- Aboites, H. (2012). El derecho a la educación en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 361-389.
- Amézquita, C. (2014). El derecho a la educación: Su valoración desde las vivencias situadas y diferenciadas de los y las estudiantes en el contexto escolar. *Educación y Ciudad*, 27, 99-107.
- Andere, E. (2013). *La escuela rota: sistema y política en contra del aprendizaje en México*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69.
- Cesop. (2015). *Evaluación del gasto educativo en México*. Ciudad de México: Cámara de Diputados.
- Chizzotti, A. (2016). Políticas públicas: direito de aprender e avaliação formativa. *Revista Práxis Educativa*, 11(3), 561-576.
- COPEEMS. (2014). *Reporte de la encuesta nacional de deserción en la educación media superior*. Ciudad de México: SEP.
- Didier, M. M. (2012). La exigibilidad judicial de los derechos sociales básicos: un imperativo del principio de igualdad. *Persona y Derecho. Revista de Fundamentación de las Instituciones Jurídicas y de Derechos Humanos*, 66(1), 81-107.
- DOF. (2008). *Acuerdo 444. Consultado el 30 de enero de 2017*. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/acuerdo_secretarial
- DGAIR. (2000). *La estructura del sistema educativo mexicano*. Ciudad de México: SEP.
- Hamui S. y Villa, L. (2010). ¿Continúa la reforma de la educación media? *Observatorio Ciudadano de la Educación*. Recuperado de <http://www.observatorio.org>.
- Ibagón, N. J. (2015). La educación, un derecho que cuesta: dimensión fiscal y su relación con la política educativa en América Latina. *Educación y Humanismo*, 17(29), 29-37.
- INEE. (2015). *Panorama educativo de México 2014*. Ciudad de México: INEE
- Latapí, P. (1993). Reflexiones sobre la justicia en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 23(2), 9-41.
- Latapí, P. (2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 255-287.

- Loyo, A. (2010). Política educativa y actores sociales. En A. Arnaut y A. Giorguli (Coords.), *Los grandes problemas de México* (pp. 185-208). Ciudad de México: COLMEX.
- MAES. (2015). *Historia*. Recuperado de <http://aspirantesexcluidos.blogspot.mx/p/historia.html>.
- Muñoz, C. y Núñez, M. (2004). Algunas consideraciones en torno al derecho a la educación y a sus beneficios socioeconómicos: El caso de México. En J. Auping (Coord.), *El análisis económico de los derechos humanos* (pp. 195-214). Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- OCDE. (2016a). *Mexico: Overview of the education system (EAG 2016)*. Recuperado de <http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=MEX&treshold=10&topic=EO>
- OCDE. (2016b). *Panorama de la educación 2015. Nota de país: México*. Recuperado de <https://www.oecd.org/mexico/Education-at-a-glance-2015-Mexico-in-Spanish.pdf>
- OCDE. (2016c). *PISA 2015. Resultados clave*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Ruiz, M. (2012). Derecho a la educación: política y configuración discursiva. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 39-64.
- SEMS. (2013a). *Estructura*. Ciudad de México: SEP.
- SEMS. (2013b). *La educación media superior en el sistema educativo mexicano*. Ciudad de México: SEP.
- SEMS. (2013c). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2012-2013*. Ciudad de México: SEP.
- SNIE. (2013). *Reporte de indicadores educativos*. Ciudad de México: SEP.
- Solís, P. (2010). La desigualdad de oportunidades y las brechas de escolaridad. En A. Arnaut y S. Giorguli (Coords.), *Los grandes problemas de México* (pp. 599-622). Ciudad de México: El Colegio de México.
- SPEC. (2016). *Planea. Publicación de resultados 2016*. Ciudad de México: SEP.
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 40, 341-388.
- Yanes, P. y Peralta, J. (2006). *Las exclusiones de la educación básica y media superior en el D. F.* Ciudad de México: Gobierno del Distrito Federal y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Zorrilla, J. F. (2005). La importancia del sentido formativo del bachillerato. En E. Agüera, J. Vázquez y W. de Vries (Coords.), *Retos y perspectivas de la educación superior* (pp. 59-78). Ciudad de México: BUAP.

Breve CV de las autoras

María Mercedes Ruiz Muñoz

Académica de tiempo completo del Departamento de Educación de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Doctora en ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el DIE-Cinvestav. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores, nivel III. Ha realizado estancias de investigación y de formación en reconocidas universidades de Estados Unidos, Brasil, Canadá y Argentina. La línea de investigación de sus trabajos se refiere al *derecho a la educación y la justicia escolar*. Entre sus distinciones destaca el Premio Pablo Latapí sobre Investigación Educativa. Actualmente coordina el Campo Estratégico de Acción en Modelos y Políticas Educativas

del Sistema Universitario Jesuita. ORCID ID: 0000-0002-3759-4688. Email: mercedes.ruiz@ibero.mx

Alejandra Luna Guzmán

Estudiante de tiempo completo de la Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Becaria del programa de Ayudantías de Investigación como parte del proyecto *La resignificación de la reforma educativa de 2013* adscrito al Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (Inide) de la misma universidad. Becaria de posgrado del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). ORCID ID: 0000-0003-3574-8505. Email: alekalg73@gmail.com

Restablecimiento del Derecho a la Educación: Identidad Narrativa de Mujeres Mayores

Restoring the Right to Education: Narrative Identity of Old Women

Karina Moreno Díaz ^{1*}
Rodolfo Soto González ²

¹ Fundación Belén Educa

² Centro de Formación Técnica ENAC

Una proporción significativa de mujeres mayores no accedieron a la educación formal, viéndose vulnerado su derecho a la educación. En este contexto, la educación popular se presenta como una alternativa de alfabetización para este grupo. Esta investigación tiene por objetivo comprender la identidad narrativa de mujeres mayores que han participado en el plan popular de alfabetización Contigo Aprendo. Dado el carácter del objeto de estudio, se optó por utilizar un enfoque cualitativo de investigación. Así, las técnicas de producción incluyeron entrevistas narrativas a 10 mujeres mayores y un *focus group*, siendo la información analizada en base a la teoría fundamentada. Los resultados muestran que la vulneración del derecho a la educación de las mujeres durante la infancia y la adultez fue ocasionada por una postergación por labores de cuidado y la decisión de personas del contexto familiar. En la vejez se presenta una liberación de tales labores y la motivación por aprender y empoderarse puede concretarse con la participación en el plan de alfabetización. Estos resultados se discuten considerando, en primer término, la manera en que las restricciones a la educación formal estuvieron moldeadas por estereotipos de género y, en segundo término, el impacto de la educación popular para restituir el derecho a la educación.

Descriptor: Derecho a la educación, Identidad, Alfabetización, Vejez, Educación de la mujer.

A significant proportion of older women did not access to formal education, thus violating their right to education. In this context, the popular education is presented as a literacy alternative for this group. This research aims to understand the narrative identity of older women who participated in the popular literacy plan *Contigo Aprendo* (translated as I learn with you). Given the nature of the object of study, we chose to use a qualitative research approach. Thus, production techniques included narrative interviews to 10 older women and a focus-group interview, the information was analyzed using the Theory Grounded method. The results show that the infringement to the right to education of women during childhood and adulthood was driven from its postponement from care labor and decision from other persons in the family. At old ages, freedom from those labors arises, and motivation to learn and empower themselves can result in the participation on the literacy program. These results are discussed, in first place, considering how restrictions on formal education were shaped by gender stereotypes and, secondly, the impact of popular education on the restitution of the right to education.

Keywords: Right to education, Identity, Literacy, Old age, Women education.

*Contacto: karina.moreno@usach.cl

Problema de investigación

La última Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional –CASEN– (Ministerio de Desarrollo Social, 2015) indica que en Chile existen 3.076.000 de adultos mayores, de los cuales el 57.3% son mujeres, mostrando un índice de envejecimiento en aumento y una feminización de la tercera edad (Comunidad Mujer, 2016a). Según la Organización Mundial de la Salud, Chile es el país de América Latina con mayor expectativa de vida, correspondiente a 80.5 años en promedio. Específicamente, la expectativa de vida para las mujeres es de 83.4 años y 77.4 años para los hombres (World Health Organization, 2016).

Este aumento en la expectativa de vida plantea importantes desafíos a nivel social en diferentes áreas como la salud, las pensiones y la educación (Mogollón, 2012), especialmente en el caso de las mujeres. En particular, las mujeres mayores tienen en promedio solo 7.7 años de estudios, a diferencia de los 12 años de escolaridad que alcanza el resto de la población (Ministerio de Desarrollo Social, 2015). Esta escasa tasa de escolarización de las mujeres mayores se debe principalmente a su exigua participación en el campo educativo durante la primera mitad del siglo XX (Cannobbio y Jeri, 2008). Según Valdés (1987), esta situación se deriva de los “espacios culturales” asociados al género femenino predominante en la época, donde el mundo privado era el lugar legítimo para la mujer, desempeñando roles como “madre”, “esposa” y “dueña de casa” (Eltit, 1994). Con esto, su derecho a la educación se vio vulnerado al no acceder a las mismas oportunidades educativas que los hombres, situación que tiene consecuencias hasta hoy (Cannobbio y Jeri, 2008) no solo en Chile sino también en otros países de América Latina. Es así como es una de las regiones con mayor número de adultos analfabetos y que no han concluido sus estudios primarios (Comboni y Juárez, 2005)

De este modo, se cuenta actualmente con un grupo humano cuyo ejercicio del derecho a la educación fue restringido por las condiciones sociales de la época en que debieron acceder a la educación formal. Sin embargo, gracias al aumento en la expectativa de vida de las mujeres, a la explicitación del potencial de los adultos mayores para insertarse en la educación de manera permanente (Mogollón, 2012) y al actual paradigma del aprendizaje a lo largo de toda la vida, se abre una importante oportunidad para restablecer el derecho a la educación de las mujeres mayores. Una alternativa para este restablecimiento es la alfabetización, ya que es inherente al derecho a la educación y es la base más importante sobre la cual se construye el aprendizaje tanto de jóvenes y adultos (UNESCO, 2009).

Una alternativa que ha surgido con fuerza en el último tiempo para alfabetizar y trabajar con adultos mayores es la educación popular propuesta por Paulo Freire, la cual destaca por su capacidad de adaptarse a las características, necesidades y exigencias de este grupo (Esquivel, 1999) y por considerar a la alfabetización como una forma de empoderamiento personal (Freire, 2004). Es precisamente este enfoque el que fundamenta el Plan Contigo Aprendo, alternativa con la cual el Ministerio de Educación busca entregar una oportunidad de aprendizaje para quienes requieran aprender a leer, escribir y desarrollar el pensamiento matemático y, con ello, puedan certificar 4° año básico (MINEDUC, 2017).

Según la UNESCO (2009), este tipo de programas con foco en la alfabetización no solo permite a las personas adquirir habilidades de lectoescritura, sino que a su vez impacta

en su autonomía e identidad personal. Este impacto se fundamenta en que la alfabetización, desde la mirada de Freire, permite a las personas darse cuenta de su realidad sociopolítica e iniciar un proceso de autoformación, creación y re-creación personal. De este modo, la alfabetización genera en las personas conversaciones y deliberaciones en torno a sus vivencias en sus propios contextos y en cómo estas influyen en su identidad (Freire, 2004).

Por tanto, la identidad personal es transformada con la participación en instancias comunitarias y educativas (Wenger, 2002). En este contexto y como la identidad se plasma en construcciones narrativas que los sujetos relatan en primera persona (Bolívar, 2002), para comprender la influencia que tiene en la persona la inclusión y/o exclusión en procesos formativos es necesario rescatar sus narraciones. Esta labor permitiría entender el grado de cumplimiento del derecho a la educación en grupos específicos, como las mujeres mayores, especialmente si se concibe este derecho desde el ejercicio concreto de las personas y no como un lineamiento que se encuentra cosificado en un documento legal (Liebel, 2013). Por otro lado, la cualidad de las narraciones para capturar la dimensión temporal (Bruner, 2004) también facilita la comprensión de la alfabetización como un proceso que dura toda la vida (UNESCO, 2009).

Por su parte, es importante considerar que la alfabetización va más allá de aprender a leer y escribir y que, además, es parte consustancial del derecho a la educación. Por ende, el Plan Contigo Aprendo se transforma en un espacio que tiene el potencial de restituir este derecho por medio de la alfabetización. Asimismo, y considerando que uno de los principales grupos afectados por la vulneración del derecho a la educación son las mujeres y que son ellas las principales participantes del plan, con una presencia del 75.3%, se torna relevante estudiar sus experiencias de vida, en especial de las que componen el tramo etario de 50 años en adelante, ya que su participación en el plan corresponde al 31.9% (Escobar, Berlien y Ostoic, 2016). De este modo, es menester capturar el relato de estas experiencias en el contexto de su vida e identidad para vislumbrar cómo tuvo lugar la vulneración y la eventual restitución del derecho a la educación. En suma, se establece como objetivo de la presente investigación comprender la identidad narrativa de mujeres mayores que han participado en el plan popular de alfabetización Contigo Aprendo.

1. Antecedentes teóricos e históricos

1.1. Mujeres y educación

Según Eltit (1994), las mujeres han recorrido un extenso camino para acceder plenamente a la educación, transitando lentamente desde el espacio privado hasta ser parte de las distintas esferas sociales. Es así como en 1812, a pocos años del nacimiento de la República, solo el 10% de la población femenina sabía leer y el 8% escribir. Posteriormente, en el gobierno de Manuel Montt se realizaron importantes avances en las políticas educacionales, destacando el carácter gratuito de la educación para ambos sexos y la construcción de una escuela cada 2.000 habitantes. De este modo, en 1882 el 32% de las mujeres ya estaban alfabetizadas. Otro importante hito lo representa el denominado Decreto Amunátegui que permitía que las mujeres accedieran a la educación superior.

A pesar de que estos avances facilitaron la incorporación de las mujeres a la educación, esta inserción ha estado marcada por la desigualdad debido principalmente a los denominados espacios culturales del género femenino. Estos espacios refieren a las áreas en que la presencia de la mujer es legítima y requerida para el funcionamiento de la sociedad (Valdés, 1987). Estos espacios aluden principalmente al mundo privado, enfocado a los roles de madre, esposa y dueña de casa (Eltit, 1994; Valdés, 1987). Debido a lo anterior, se plantea que la mujer ha estado triplemente desventajada en relación al hombre, considerando su inserción al mundo laboral, educativo y público (Verba, 1978). Esta situación generó la inhibición de la mujer frente a las actividades extra hogareñas (Didier, 1990), de modo que la decisión de participar en alguna organización social debía pasar por la aprobación de la pareja (Valdés, 1987).

Por consiguiente, la participación de la mujer en la esfera educativa durante la primera mitad del siglo XX fue escasa (Cannobbio y Jeri, 2008). Esta situación fue cambiando con el paso del tiempo en virtud de la implementación de nuevas políticas educacionales y cambios sociales en torno al rol de la mujer, de modo que actualmente no existen brechas significativas en el acceso de las mujeres a nivel parvulario, básico, medio ni superior de educación (Comunidad Mujer, 2016b). Sin embargo, aún quedan consecuencias del periodo en el cual el rol de las mujeres se circunscribía exclusivamente al espacio privado y donde la educación básica no estaba masificada ni garantizada para ellas (Cannobbio y Jeri, 2008).

Hoy por hoy, si se considera el total de adultos mayores que no saben leer ni escribir correspondiente al 8.3%, las mujeres superan a los hombres. Específicamente, de este porcentaje el 58.7% corresponden a mujeres y un 41.3% a hombres¹. Asimismo, los datos indican que el analfabetismo se acrecienta a medida que aumenta la edad, manteniendo las mujeres la tasa más alta. En cuanto al acceso efectivo a la educación formal, las mujeres mayores de 60 años tienen en promedio solo 7.7 años de estudios en contraposición a los hombres que poseen 8.4 años de estudios formales en las mismas condiciones (Ministerio de Desarrollo Social, 2015). Se agrega a las cifras anteriores que el 8% de los adultos mayores no tuvo acceso al sistema de educación formal, porcentaje del cual 61.9% corresponden a mujeres y solo el 38.1% a hombres².

1.2. Adulto mayor y educación popular

La educación es un derecho que no se circunscribe a una etapa de la vida, ya que el aprendizaje va “de la cuna a la tumba”. La afirmación anterior fundamenta el paradigma denominado aprendizaje a lo largo de toda la vida, el cual constituye un marco filosófico y conceptual basado en valores inclusivos, emancipatorios, humanísticos y democráticos, siendo esencial para lograr una sociedad basada en el conocimiento y la justicia. Un componente central de este paradigma es la educación para adultos, la cual atiende las necesidades de aprendizaje de los jóvenes, adultos y adultos mayores y los dota de conocimientos, capacidades, habilidades, competencias y valores para ejercer y promover sus derechos (UNESCO, 2009).

Basándose en lo anterior, hacia finales de 1990 comenzaron a surgir diferentes propuestas políticas y educativas referidas a la educación de adultos, las cuales

¹ Cifras elaboradas por los autores a partir de los datos de la CASEN 2015.

² Cifras elaboradas por los autores a partir de los datos de la CASEN 2015.

comprendían desde la alfabetización hasta la educación superior (UNESCO, 2010). Sin embargo, estas iniciativas escasamente apuntaban a los adultos mayores debido principalmente a los estereotipos sobre este grupo humano (García, 2007) y a su supuesta condición de vulnerabilidad física, psicológica y de su contexto social. Esta concepción negativa acerca de la vejez ha ido cambiando gracias a investigaciones gerontológicas en distintos ámbitos, las cuales muestran que los adultos mayores poseen el potencial para insertarse en la educación de forma permanente (Mogollón, 2012).

A pesar de este cambio en la visión de la vejez y su relación con la educación, el enfoque educativo tradicional ha estado en deuda con las personas mayores pues no cuenta con los espacios para que puedan transmitir sus experiencias, extender su formación personal y así continuar aprendiendo y enseñando (García, 2007). En respuesta, surgen nuevas estructuras acordes al aprendizaje a lo largo de la vida que consideran a los adultos mayores (García, 2007), dentro de las que destaca la educación popular de Paulo Freire, la cual está orientada a concientizar a los grupos oprimidos (Freire, 1985) e influyó en las renovaciones pedagógicas de América Latina, África y Europa (Torres, 2007). La educación popular tiene como principales características la transformación del individuo por medio de la crítica y la concientización, junto con la utilización de métodos principalmente orales (Freire, 2004).

Dada las características de la educación popular y su versatilidad para desarrollarse en múltiples formas, es particularmente útil para trabajar con adultos mayores, ya que se puede adaptar fácilmente a sus necesidades, características y exigencias. De este modo, desde la educación popular los adultos mayores son repensados como sujetos políticos y protagonistas de un proyecto histórico-social y su foco está en la recuperación de un conjunto de elementos históricos. En consecuencia, se busca problematizar el presente nacional, comunal y familiar en base a su vida, al recorrido del país y a la serie de acontecimientos políticos, económicos y culturales (Esquivel, 1999).

Tomando en consideración el enfoque de educación de adultos propuesto por la educación popular, el Ministerio de Educación desarrolla el plan Contigo Aprendo con el objetivo que adultos desde los 15 años puedan aprender a leer y escribir, desarrollen su pensamiento matemático y, en consecuencia, puedan certificar 4º año básico (MINEDUC, 2017). Uno de los principales grupos objetivos de este plan son los adultos mayores, ya que su implementación es parte de las políticas sociales dirigidas al adulto mayor en el área de la educación (Lampert-Grassi, 2014). Específicamente, el plan Contigo Aprendo rescata del enfoque popular la valorización y uso de las experiencias y saberes previos con que los adultos llegan a integrarse al plan. Asimismo, Contigo Aprendo indica considerar los elementos más significativos del contexto de las personas de modo de construir una relación entre lo que son, lo que viven, el lugar donde viven y lo que ahí aprende (Hernández, 2009).

1.3. Narración e identidad

Bruner (2004) postula que la mente se organiza bajo dos modalidades: narrativa y paradigmática. Esta última destaca el empleo de la categorización y la conceptualización. Por su parte, en la modalidad narrativa predominan las vicisitudes de las intenciones humanas. Los componentes de la narración incluyen el actor, la acción, la meta o intención, el escenario, el instrumento y el problema. Estos elementos se enmarcan en una secuencia, que globalmente configuran la trama de la narración. Los relatos se configuran en un “paisaje dual” compuesto por la acción y la consciencia. En el primero

se encuentran la secuencia de acontecimientos y las acciones en el mundo y, paralelamente se expresa el segundo paisaje, en el cual se muestran las ideas e intenciones en la consciencia de los participantes (Bruner, 1990). Por tanto y a diferencia de la modalidad paradigmática, las narraciones admiten los sentimientos, las intenciones y el contexto de sus actores.

Estas características permiten que las narraciones formen presentaciones miméticas de la vida humana, sin ser una representación objetiva (Flick, 2007). En otras palabras, la narración es el medio más adecuado para elucidar la experiencia temporal, puesto que la narratividad la determina, articula y clarifica (Ricoeur, 1995). Mediante este proceso de construcción se va constituyendo a su personaje, es decir, a quién se le atribuyen las acciones e intenciones del relato. La identidad narrativa corresponde a la unidad narrativa de las experiencias durante el transcurso de la vida, dando acceso al quién a través de la historia (Arciero, 2005). La identidad implica el factor temporal y, por ende, las historias personales reflejan trayectorias de aprendizaje producto de la participación en diferentes contextos sociales (Wenger, 2002).

Las narrativas y sus técnicas de investigación asociadas facilitan la recuperación de los puntos de vista de las personas, rescatando tanto lo particular como la dimensión emotiva de la experiencia humana. Estos atributos de la narración la posicionan en un rol privilegiado para comprender desde “dentro” las vivencias de exclusión de las personas y su construcción (Susinos y Parrilla, 2008). Este proceso de construcción social de la exclusión consiste en la denegación para ciertos grupos de personas al acceso y disfrute de determinados derechos de ciudadanía (Tezanos, 2001), como el derecho a la educación.

2. Método

Ajustándose al problema de investigación planteado, se consideró necesaria la elección de estrategias metodológicas propias del enfoque cualitativo. En efecto, la aplicación de este enfoque permite el acercamiento a las perspectivas en contexto y el estudio de significados narrativos (Flick, 2007). Estas características del enfoque cualitativo permiten profundizar en la identidad narrativa como objeto de estudio. En el contexto de esta investigación, las herramientas cualitativas permiten asistir la exploración de la identidad narrativa de mujeres mayores, facilitando la construcción de narraciones articuladas sobre sus experiencias vitales contextualizadas en la inclusión y/o exclusión en espacios educativos y su posterior análisis a la luz del derecho a la educación.

2.1. Participantes

Las participantes de este estudio asistieron al plan de alfabetización “Contigo Aprendo”, implementado en las dependencias de dos establecimientos educacionales de la Región Metropolitana. Se emplearon tres criterios de selección de las participantes: a) su género correspondiera al femenino, b) tuvieran como mínimo 60 años cumplidos y c) debían haber participado al menos durante un año en este plan a objeto de disponer de un periodo significativo de experiencias. De esta manera, participaron en esta investigación 10 mujeres mayores cuyas edades se ubicaban entre los 62 a 76 años. El consentimiento informado se obtuvo en presencia de un testigo independiente al equipo de investigadores.

2.2. Procedimiento de producción de información

Con la finalidad de comprender la identidad narrativa de las participantes, se optó por la técnica de la entrevista narrativa. Esta técnica se basa en la solicitud al informante para que presente una historia del o las áreas de interés investigativo, obteniendo un relato coherente de los acontecimientos relevantes (Hermanns, 1995). Las áreas de interés en el contexto de esta investigación refieren principalmente a las etapas de la infancia, a la adultez y a la vejez, considerando su relación con la educación. Además, se incluye durante la vejez su participación en el plan de alfabetización “Contigo Aprendo”. Esta técnica admite en su parte final preguntas de profundización e intervenciones concretas (Flick, 2007).

Si bien la entrevista narrativa fue la técnica principal de producción de información, también se realizó un grupo focal con cinco mujeres que asistían juntas al plan de alfabetización. Esta técnica fue aplicada para indagar en significados compartidos respecto tanto a la experiencia en el plan de alfabetización como en procesos vitales comunes.

2.3. Procedimiento de análisis de información

El procedimiento de análisis aplicado siguió las orientaciones de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). Concretamente, se utilizaron tres técnicas específicas de esta metodología de análisis: la codificación abierta, axial y de proceso. La primera técnica sirvió para generar categorías que reflejaron significados narrativos de los participantes. La codificación axial fue empleada para relacionar dichas categorías en ejes, los cuales expresan etapas vitales. Posteriormente, se hizo uso de la codificación de proceso para articular los significados narrativos de cada etapa vital en un curso temporal. La construcción de esta historia articulada permitiría mostrar la unidad característica de la identidad narrativa. Las dos técnicas de integración para caracterizar la identidad narrativa como unidad corresponden al argumento de la historia y al esquema, empleando paralelamente una representación verbal y gráfica del objeto de estudio. El argumento de la historia utiliza las categorías y los vínculos analizados para formar oraciones conectadas, de tal manera que se origina una historia que encaja con los datos (Strauss y Corbin, 2002). Cabe señalar que estos procedimientos analíticos fueron realizados mediante el programa Atlas.ti.

3. Resultados

En esta sección se muestran las categorías construidas en el proceso de codificación. Estas categorías se encuentran organizadas en cuatro apartados que representan las etapas vitales de las participantes y su participación en el plan: infancia, adultez, vejez y plan.

3.1. Infancia

3.1.1. Figura parental negativa y/o restricciones socioeconómicas

Las participantes indican que en su infancia las condiciones familiares suponían, en la mayor parte de los casos, un tipo de relación que producía sentimientos de descontento con al menos uno de sus padres o cuidadores. Por lo tanto, la relación con alguno de los padres es calificada negativamente e incluían formas de maltrato y abandono.

Mi madre era muy mala, yo la encuentro mala porque ahora yo soy madre y yo no fui con mis hijos como ella fue conmigo... Mala porque por cualquier cosa me pegaba, me trataba mal, desgraciada para acá, desgraciada para allá.

El escenario familiar también estaba caracterizado por la presencia de limitaciones socioeconómicas. En particular, los padres o cuidadores no disponían de un nivel educativo básico y realizaban labores generalmente de carácter manual que les permitía acceder a escasos ingresos monetarios.

Entonces no podíamos venir al colegio. Mi mamá no tenía y mi papá era un obrero no más. Si usted sabe que antes no pagaban como ahora.

3.1.2. Negación de participación en la escuela

A todas las participantes de este estudio, en alguna medida, se les restringió su derecho a la educación durante la infancia. Generalmente, la decisión de negar la participación en el proceso de escolarización emanaba desde alguno de sus padres. También jugaba un rol importante las limitaciones socioeconómicas que presentaba el escenario familiar.

Yo fui muy poco al colegio porque mi papá era un hombre alcohólico, enfermo, éramos 6 hermanos, lo cual lo tuvieron que internar, entonces ese fue el motivo que estábamos un tiempo en el colegio y él los sacaba y mi mami tenía que salir con nosotros arrancando porque él hacía sus cosas.

3.1.3. Dedicación a labores de cuidado, domésticas y/o del campo

Las mujeres señalan que destinaron su tiempo durante la infancia a labores que no contemplaban su participación en programas formales de estudio. En esta línea, presentaron una dedicación focalizada en actividades de cuidado principalmente ligada a la crianza de sus hermanos y a tareas domésticas. Además, algunas participantes se ocupaban en esta etapa de labores relacionadas al campo.

Yo no pude estudiar en su momento porque éramos tantos hermanos, que yo soy de las mayores de mis hermanas, somos 6 hermanas y entonces no podíamos ir al colegio porque yo tenía que cuidar a mis hermanos.

Tuve una niñez muy mala. Ayude a mi mamá a lavar a la gente más poderosa pongámosle, ropa, calcetas, de todo y de ahí ya fuimos creciendo.

3.1.4. Rechazo de condiciones con intención de escapar

Estas condiciones en la infancia fueron estimadas como negativas por las mujeres y generaban sufrimiento en el plano emocional. Como respuesta a estos sentimientos, las participantes iban adoptando una intención de escapar del contexto familiar primario.

Como yo era la mayor, yo quería salir de la casa, estaba aburrida con tanto.

3.2. Adulterez

3.2.1. Autoconcepción desde género femenino con orientación tanto al apoyo como a labores de cuidado y domésticas

La concepción que las participantes tienen de sí mismas está caracterizada con una focalización en la ayuda hacia los demás. Además, esta orientación al apoyo social es experimentada especialmente con los hijos, es decir, desde el rol materno. Las tareas domésticas en el hogar también permean esta autoconcepción.

Me veo buena persona, si le puedo hacer un favor al que sea se lo voy a hacer con mi esposo, con mis hijos... se lo voy a hacer de todo corazón sin esperar recompensa, así

me describo yo y a quien sea. Aunque sea de la calle también porque se merecen derechos también, que uno les tienda la mano.

Ser mujer no tendría que afectarle a uno, al contrario, debería sentirse orgullosa, ser madre y ser mujer, ser dueña de casa.

3.2.2. Embarazo y casamiento como entrada a la adultez

El relato de las participantes revela que el inicio a la adultez habitualmente estaba marcado por el embarazo y, posteriormente, con la concreción del matrimonio. Esta situación derivaba de la intención de escapar indicada previamente y, en algunas ocasiones, el matrimonio se producía con presión de los padres.

Mi mamá lavaba, lavaba todos los días con escobillita. Yo la veía y decía y si me caso mejor, voy a salir de acá, de mis hermanos y de ahí, después que yo ya estaba embarazada, no tenía idea mi madre me dijo que me tenía que casar con mi esposo que tenía 28 años.

3.2.3. Matrimonio como experiencia negativa con negación de participación en proceso educativo

La información biográfica recopilada da cuenta que la experiencia vivida en el matrimonio presenta dimensiones que son connotadas afectivamente como negativas. En concreto, se imponen limitaciones desde el esposo para participar en otras esferas sociales más allá del hogar. El ámbito educativo se encuentra particularmente con fuertes restricciones.

Bueno, yo allí ya empecé una edad de mamá y después me casé con el papá de mi hija y así nunca he estudiado, porque también fue machista. Yo siempre tuve la intención de estudiar, pero como era, yo vivía con lo que él me daba, nunca salí a la calle.

3.2.4. Consecuencias negativas y vergüenza por escasez de aprendizajes

Las participantes señalan que la baja o nula participación en experiencias formativas provocaba distintos efectos negativos en sus vidas. La escasa alfabetización generaba barreras en la inserción laboral, en la realización de trámites e, incluso, en la implicación en escenarios recreativos. No obstante, la consecuencia más preponderante fue la experimentación de vergüenza e inseguridad.

Si a usted la hacían firmar, nunca firmábamos, firmábamos con el dedo, que vergüenza decía yo una vez, que vergüenza y de ahí hasta, no, ahora que vergüenza. Hay tanta gente que no sabe leer ni escribir como nosotros.

3.2.5. Dedicación a labores de cuidado y/o trabajo por hijos

Durante la adultez, las actividades realizadas por las mujeres estuvieron relacionadas fundamentalmente con el cuidado de los hijos. En otras palabras, las participantes ejecutaban en la rutina diaria labores de crianza y también ejercían actividades remuneradas para sustentar a sus hijos.

Yo siempre decía, me voy a casar, me voy a casar para no trabajar, trabajé doble, porque empezaron a llegar los hijos y una vez que están hechos ya no se pueden deshacer y hay que tenerlos nomás.

3.2.6. Postergación por labores de cuidado

Dado que en la etapa de adultez las mujeres invirtieron su tiempo principalmente en tareas de cuidado de sus hijos, postergaron la realización de variados intereses personales. Por ejemplo, aunque algunas mujeres deseaban “irse” del hogar, optaron por mantenerse porque consideraban que sus hijos eran beneficiados.

Tuve 2 veces por irme eso sí, pero miraba a mis hijos y ellos no tenían culpa. Allá me quedé y seguí con ellos luchando hasta que salí con ellos adelante.

3.2.7. Anhelos de participación en proceso de aprendizaje

Según el discurso de las mujeres, la intención de participar en algún proceso formativo que les permitiera adquirir habilidades vinculadas a la alfabetización estuvo constantemente presente durante la adultez y, en algunas, desde la infancia.

Obvio, yo siempre he soñado que voy a estudiar, pero nunca me dio la oportunidad y ahora que la tuve no la suelto, ahora voy a seguir estudiando.

3.3. Vejez

3.3.1. Satisfacción por libertad de labores de cuidado

En términos generales, la vejez de las mujeres está marcada por el desprendimiento de responsabilidades de crianza. Esta reducción en exigencias asociadas al rol parental produce en ellas un significativo estado emocional de satisfacción. Esta mayor percepción de libertad es, desde su mirada, una condición alcanzada por su “sacrificio” durante su adultez.

Así que esa ha sido mi vida dije que de primera cuando mis hijos estuvieron chicos hasta la edad en que terminó mi hija chica de estudiar que tenía 18 años, hasta ahí fue mi sufrimiento grande, toda la época de la niñez de ella y el marido que tenía que era un desastre. Después él se fue de al lado y mis hijos crecieron, ya mi vida se empezó a alivianar. En estos momentos si usted me pregunta yo le digo que soy la persona más feliz que puede haber, en todo sentido porque si yo quiero hago las cosas y si no quiero no las hago y a mí nadie me llama la atención.

Dios me está premiando por lo buena que fui poh, buena con mis hijos.

3.3.2. Satisfacción por apoyo de hijos

En el relato de las participantes se manifiesta, en distintos niveles de intensidad y regularidad, el apoyo de los hijos que experimentaron su dedicación en materia de crianza. Este suministro de ayuda también alimenta un mayor nivel de satisfacción en la tercera edad.

Ahora soy feliz porque no tengo problemas de nada, por nadie y al contrario ahora ellas me ayudan a mí, están pendientes de mí, que no me falte nada, que cómo amanezco, que, si tengo algo que comprar, la chica por ejemplo siempre me llama todos los días mamita tenés remedio que comprar, no mi amor si los remedios que tomé me los dan en el consultorio, mamita cuando tenga algo que comprar y no tenga plata llámame no más y yo te mando una monea

3.3.3. Mayor dedicación a sí mismas

Las participantes explicitan que, a diferencia de su perspectiva en la adultez, no les preocupan mayormente las opiniones de las demás personas. En contraste, su atención está más concentrada en sí mismas, lo cual se reconoce como legítimo producto de su abnegación en la adultez.

Más feliz porque no hay problema, entonces uno lo único que hace es que se dedica a lo que tiene uno, a lo que tiene uno entonces nadie la crítica y la que la crítica, la crítica por detrás, pero uno no escucha.

3.3.4. Motivación por incorporarse en proceso formativo

La motivación indicada por las participantes en la adultez también se manifiesta en el relato que hacen de su vejez y actualidad. Esta motivación se revela como una necesidad

de recibir enseñanza para, por ejemplo, escribir una carta, leer un libro, disponer una actividad para ocupar el tiempo libre o experimentar un sentimiento de superación.

No voy a parar hasta que aprenda a leer de corrido.

3.3.5. Anhelos y satisfacción por mayor empoderamiento

Las participantes perciben que disponen de mayor independencia en la vejez producto de la dedicación a sí mismas. Esta independencia se expresa con un mayor poder de decisión en su esfera personal, lo que a su vez genera un nivel superior de disfrute de las experiencias de vida.

He cambiado, soy más terca ahora, tengo más experiencia, ahora tiene que ser lo que yo diga y tiene que ser lo que yo diga.

3.4. Participación en plan

3.4.1. Plan como oportunidad

Como se describió anteriormente, tanto la intención de participar en una instancia de alfabetización como una percepción de mayor empoderamiento personal se manifestaban significativamente en la vejez. Estos elementos establecían condiciones favorables para que las participantes se inscribieran en el plan de alfabetización una vez identificado.

Yo siempre dije, cuando yo no tenga más problemas, cuando ya no trabaje, no tenga problemas que tenga que estar pensando, que tengo que lavar, que tengo que coser, que tengo que cocinar porque eso le pasa a uno, porque uno está haciendo algo y está pensando que le falta otra cosa que hacer, entonces recién voy a hacer. Pero me decía mi hija usted va a estar vieja entonces, no importa porque siempre va a haber alguien que le enseñe a uno, por eso cuando llegué aquí el año pasado me junté con la Ignacia, la otra que viene mañana, y me dijo sabí Francisca fijate que ahí en la escuela van a hacer clases a las viejas, hablaba así, van a hacerle clases a las viejas vamos.

3.4.2. Facilitación por figura docente

Existe unanimidad por parte de las participantes de este estudio en reconocer que las profesoras de sus respectivos planes facilitaron condiciones para asegurar aprendizajes. Además, el trabajo de la profesora también es percibido como facilitador de la motivación.

Excelente profesora, con paciencia única porque todas teníamos su genio, sobre todo la que está hablando en estos momentos, era muy apurona con la profesora. Excelente profesora, no la cambio para nada, a pesar de todo éramos como un grupo solo, éramos una sola profesora y una sola alumna, éramos todos unidos, fue bonito.

3.4.3. Adaptación del plan al adulto mayor

Una de las ventajas que las mujeres mayores adjudican al plan refiere a que perciben que se adapta a sus características, particularmente a su condición de adulto mayor. En este sentido, rescatan el ritmo y las actividades de enseñanza ofrecidas.

Los ayudaba mucho, por último, con pelotitas, con manzanitas y ahí uno iba entendiendo o sea yo creo que lo que yo sé, lo poco y nada que sé, yo lo aprendí ahí... La paciencia, lo que nosotras como personas mayores necesitamos.

3.4.4. Adquisición de mayor empoderamiento

La participación en el plan otorga variados beneficios de acuerdo a la perspectiva de las mujeres mayores. No obstante, la consecuencia que más aprecian es la obtención

personal de mayor seguridad, confianza y percepción de poder. Esta percepción de mayor empoderamiento se reflejaba tanto en su participación en el plan como en otros escenarios sociales.

Acá me sirvió mucho, me ha servido a tener confianza para llegar a estudiar acá de nuevo porque uno siempre siente vergüenza, dice "oh, cómo, qué se yo". Y aquí Contigo Aprendo, con la señorita, me sirvió mucho. Lo que aprendí y lo que he aprendido en mi vida.

Como que uno toma más personalidad para enfrentarse a la vida y tratar de pronunciar bien las palabras. De leer y entender lo que uno aprendió. Porque a uno a veces leía, juntaba las letras, pero no entendía. Entonces uno aprendía a conversar con más calma. Eso ha dado más seguridad.

3.4.5. Satisfacción por obtención de aprendizajes

Desde el discurso de las mujeres mayores, es posible identificar un significativo nivel de satisfacción por los aprendizajes experimentados producto de su participación en el plan de alfabetización. Además, le atribuyen un alto valor dado que tales aprendizajes permiten reconocimiento social.

Un orgullo muy grande, un orgullo. Porque cualquiera no me va a decir oye a ver junta las letras. No, yo las leo.

3.4.6. Satisfacción por relaciones de apoyo

Las participantes señalan que fueron gratificantes las relaciones interpersonales que establecieron con sus compañeras en el plan. Estas relaciones les permitían obtener otra fuente de apoyo adicional a la ofrecida por la profesora. Inclusive, muchas se percibían como un apoyo constante para facilitar el aprendizaje de las demás.

Yo encuentro que entiendo más que las demás y cuando yo no entiendo entienden mis compañeras y nos explicamos, nos preguntamos... Así nos ayudamos a mis compañeras que nos conocimos del año pasado.

Una aprende harto y enseña, igual ayuda a las personas. Igual, ayudé a mis compañeras.

3.5. Esquema y argumento de la historia de la identidad narrativa

La figura 1 contiene las categorías construidas en la codificación abierta, las cuales se encuentran relacionadas mediante fechas que fueron delineadas en la codificación axial. Adicionalmente, se muestra en la misma figura la segmentación estructurada en cuatro etapas: infancia, adultez, vejez y plan. Estas etapas con sus categorías fueron articuladas durante la codificación de proceso. Cabe señalar que la etapa plan es en rigor una subetapa de la vejez.

A continuación, se describirá el esquema que se muestra en la figura 1 a partir de la técnica del argumento de la historia. Es decir, se narrará integrada y resumidamente la historia de las participantes a partir de la secuencia de categorías construidas y se analizarán en base al derecho a la educación. En primer lugar, durante la infancia de las mujeres se presentan condiciones familiares con limitaciones socioeconómicas y con una negativa relación con alguno de sus padres o cuidadores. Estas condiciones les imponen dedicarse a labores de cuidado, domésticas y/o del campo, las cuales son rechazadas por las mujeres y generan la intención de escapar. Junto con un disminuido nivel de bienestar, las mujeres en su niñez experimentan una vulneración del derecho a la educación producto de las determinaciones de sus cuidadores y/o de la situación de pobreza que atravesaron, restringiendo su accionar a tareas fuera del ámbito escolar.

Dadas las condiciones de su infancia, las mujeres generan una concepción de sí mismas desde el género femenino, posicionando como central en su identidad la orientación al servicio de los demás con labores de cuidado y domésticas. Esta autoconcepción hace que la intención de escapar se traduzca en embarazo y casamiento, marcando la entrada a la adultez. No obstante, el matrimonio se experimenta negativamente, dado que el esposo niega la posibilidad de incorporarse a procesos educativos. Esta vulneración tiene consecuencias negativas, especialmente la vergüenza por no disponer de aprendizajes como la lectoescritura.

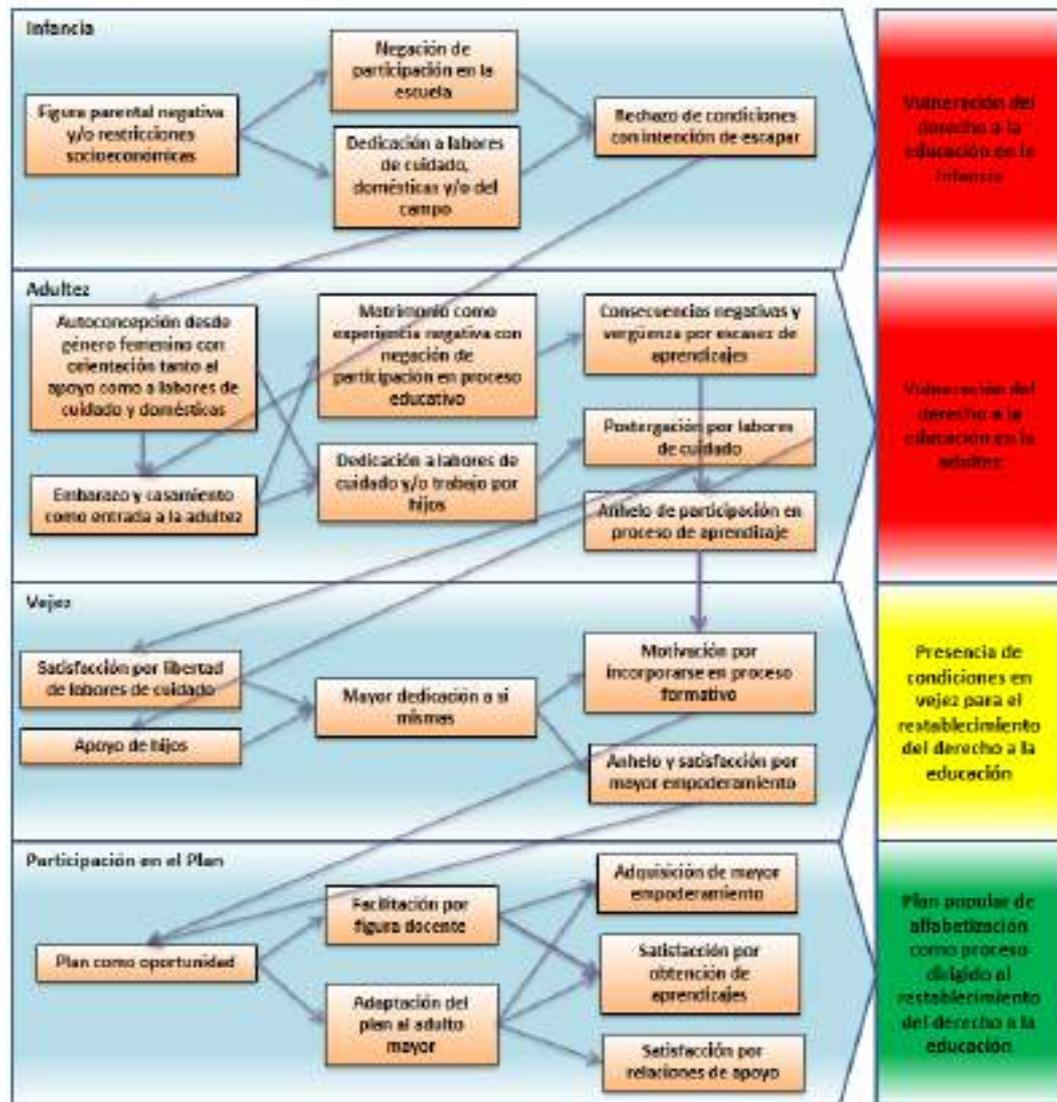


Figura 1. Esquema de la identidad narrativa de las mujeres mayores que participaron en el plan Contigo Aprendo

Fuente: Elaboración propia.

Como el tiempo en la adultez es utilizado fundamentalmente para labores de cuidado y/o para trabajar por los hijos, se postergan los propios intereses. La vergüenza y la postergación vivenciada generan que en tal periodo se mantenga el anhelo de participar en procesos de aprendizaje. El derecho a la educación de las mujeres en esta fase se encontraría en una intensa vulneración. Aunque este proceso está influido también por determinaciones de terceros, en este caso de la pareja, juega un papel sustancial la

autoconcepción basada en el servicio que mantiene la postergación de instancias educativas. Esta vulneración tensa la dimensión afectiva dado que se presenta un interés por activar el goce del derecho a la educación, interés potenciado por sentimientos de descrédito.

Por su parte, la entrada a la vejez se vive con satisfacción al contar tanto con mayor libertad de labores de cuidado como con el apoyo de sus hijos. Estas condiciones les permiten dedicarse a sí mismas y reactivar su motivación para incorporarse en un proceso de aprendizaje. Además, sienten que anhelan y disfrutan de un mayor empoderamiento. Conjuntamente, estos elementos generan condiciones favorables para restablecer el derecho a la educación. Si bien algunas de estas condiciones son externas, como el soporte brindado por los hijos, la mayor parte alude a un cambio actitudinal respecto a la dedicación personal, la cual se focaliza a sí mismas. Puesto que esta nueva actitud es acompañada tanto con una mayor percepción de control personal como con una motivación legítima por insertarse en procesos educativos, se posibilita el disfrute del derecho a la educación como un derecho ejercido por sí mismas y no como simplemente algo otorgado y/o restringido por otros.

El estado motivacional de las mujeres mayores hace que vean el plan de alfabetización como una valiosa oportunidad. Una vez incorporadas en el plan, reconocen que se adapta a su condición de adulto mayor y experimentan la facilitación que realiza el docente. Estas características permiten que refuercen su empoderamiento y seguridad, obtengan aprendizajes y disfruten de relaciones interpersonales de apoyo. Es precisamente en el contexto de este plan popular donde el goce del derecho a la educación de las mujeres mayores se materializa, respondiendo a la intención acentuada en la etapa de la vejez por desarrollar aprendizajes en un espacio educativo. Es importante destacar que el disfrute del derecho a la educación se concretiza a partir de las características flexibles del plan de alfabetización, pero también con la comunidad social que allí se origina. En la esfera afectiva se presenta una significativa gratificación derivada del ejercicio del derecho a la educación, al tomar consciencia de su propio desarrollo y de la comunidad constituida.

4. Discusión y conclusiones

En la identidad narrativa de las mujeres mayores que fue presentada en la sección de resultados se muestran aspectos claves para comprender cómo se originó y se mantuvo a lo largo de la infancia y la adultez la vulneración del derecho a la educación. Como es posible constatar, la vulneración estuvo basada íntimamente en la adherencia a un sistema de significados que avalaba distintos estereotipos de género. De esta forma, las narraciones de las participantes pueden comprenderse al tomar en cuenta que los sistemas de significados van constituyendo la mente y condiciona las interpretaciones que hacen de sí mismos (Bruner, 1990).

Desde su entorno familiar próximo, figuran personas que ejercen un control social para mantenerlas en el espacio cultural privado con objeto de que desempeñen roles sujetos al estereotipo de género femenino: los padres y el esposo. Este control social estaba cimentado en una asimetría de poder respaldada en el sistema valórico sin considerar los intereses personales de las mujeres y, por tanto, puede considerarse como una forma de opresión. Estas restricciones son también identificadas por Valdés (1987) y, por tanto, son típicas en contextos familiares con presencia de estos estereotipos.

Por otro lado, es posible sostener que la práctica comunitaria basada en estereotipos de género que demarcó la vida cotidiana de las mujeres durante la infancia y la adultez, fue asimilada en su identidad. Este proceso se puede comprender considerando que las relaciones interpersonales recurrentes estaban limitadas a un escenario social específico: el hogar. En efecto, la formación de la persona es un resultado de las relaciones de mutua constitución entre individuos (Wenger, 2002). Esta esfera restringida de participación hacía que los sistemas disponibles de significados ofrecieran perspectivas restrictivas para interpretarse a sí mismas. En esta línea, las mujeres significan la disponibilidad de tiempo libre y el apoyo ofrecido por los hijos como una consecuencia merecida y, por ende, se validan principalmente desde el rol de madre.

Asimismo, es importante destacar que el interés por ejercer el derecho a la educación estaba presente desde antes del ingreso al plan popular de alfabetización y no es generada por éste. Dicha intención puede solventarse, desde la perspectiva de las mujeres, una vez que “cumplan” con sus responsabilidades ligadas a su género. Por consiguiente, se atribuye legitimidad a la decisión de incorporarse en la etapa de la vejez bajo la aprobación del sistema cultural aludido. Además, este interés se ve reforzado cuando las mujeres se trasladan al mundo público en donde los sistemas simbólicos internalizados se superponen con otros. Al advertirlos, se produce a nivel afectivo una fuerte vergüenza al tomar conciencia de no contar con habilidades relacionadas con la alfabetización que se esperan desde estos otros sistemas culturales.

De este modo, el Plan Contigo Aprendo se convierte en la oportunidad de participar en un espacio que les permite aprender a leer y escribir y, con ello, concretizar un anhelo que estuvo presente desde la niñez y que por las condiciones socioculturales opresoras no pudieron realizar. En palabras de Freire (1985), este anhelo correspondería a las ansias que poseen las personas oprimidas para luchar por la libertad y recuperar su humanidad. Pero esta lucha requiere de la unión con otros oprimidos, ya que las personas se liberan en comunión. En concordancia con lo anterior, las participantes destacan las relaciones de apoyo que construyeron con sus compañeras y monitora, siendo estas esenciales para la construcción de aprendizajes y reforzar su seguridad. Según Arrufat (2004), las relaciones de apoyo entre mujeres son la base para que puedan avanzar todas juntas, tanto académicamente como en otras esferas, hacia la superación de las desigualdades de todas las mujeres.

Por su parte, este plan está enfocado a los adultos y, por ende, tiene características que sus participantes destacan y que permiten su adherencia durante todo el periodo de trabajo. Lo anterior es sumamente relevante si se considera que las participantes deben enfrentar sentimientos de vergüenza que han anidado a lo largo de su vida, por lo cual, contar con un plan que, desde su perspectiva, se adecua a sus necesidades y considera sus experiencias permite que se comprometan con su proceso educativo. Lo anterior, es concordante con lo planteado por Esquivel (1999), ya que esta valorización de experiencias y saberes previos hacen que el enfoque de la educación popular sea particularmente útil para el trabajo con los adultos mayores.

Es así como la participación en el plan Contigo Aprendo ha permitido que las mujeres mayores desarrollen las habilidades básicas de alfabetización, transformándose así este espacio en una plataforma para restituir el derecho a la educación, ya que la alfabetización es inherente a este derecho y es la base sobre la cual se construye el aprendizaje (UNESCO, 2009). De este modo, a medida que las mujeres mayores van

desarrollando las habilidades de alfabetización, comparten experiencias con sus compañeras y monitora, sintiéndose más seguras de sí mismas. Este aumento en la adquisición de confianza gracias a la alfabetización, al reconocimiento de sus experiencias y saberes y al diálogo constante en relación a estos, produce un mayor empoderamiento de las mujeres, el cual les permite sentirse capaces de liderar las distintas esferas de su vida (UNESCO, 2017). Este proceso se ha producido a lo largo de su experiencia en el plan, por ende y en palabras de Freire (2004), se ha producido una creación y re-creación personal a partir de las vivencias en ese espacio, lo cual permitió que actualmente las participantes se consideren más seguras y que se sientan satisfechas con sus aprendizajes y con las relaciones que establecieron en el plan.

Se identifican dos importantes conclusiones en esta investigación. En primer lugar, se destaca el papel de sistemas culturales que respaldan estereotipos de género para impactar el ámbito familiar, la historia de vida y la identidad de las mujeres, restringiendo su derecho a la educación. En segundo término, se identifica como una práctica social transformadora el plan popular de alfabetización para que las mujeres puedan restituir su derecho a la educación.

Una de las limitaciones de este estudio se relaciona con la metodología empleada, tomando en cuenta que se realizó una reconstrucción del proceso de participación en el plan popular de alfabetización a partir del pasado de las mujeres mayores. Por tanto, no se estudia las reflexiones de las mujeres mayores en el curso de su participación presente. Otra limitación identificada refiere a que existen diversas instancias populares de alfabetización y este estudio indagó en un plan específico.

En el marco de estas limitaciones, futuras investigación podrían adquirir un enfoque longitudinal bajo metodologías etnográficas y/o de investigación acción para capturar las experiencias de las mujeres mayores en el presente. Adicionalmente, se considera pertinente incluir con mayor variedad modalidades populares de trabajo a fin de realizar un análisis comparativo de diversas estrategias de la educación popular en materia de alfabetización de adultos mayores.

Referencias

- Arciero, G. (2005). *Estudios y diálogos sobre identidad personal: Reflexiones sobre la experiencia humana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), art. 4.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Cannobbio, L. y Jeri, T. (2008). *Estadísticas sobre las personas adultas mayores: Un análisis de género*. Santiago de Chile: SENAMA.
- Comboni, S. y Juárez, J. (2005). Educación de adultos en América Latina: Perspectivas en los albores del siglo XXI. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27(1), 21-69.
- Comunidad Mujer. (2016a). *Informe GES: Género, educación y trabajo*. Santiago de Chile: Comunidad Mujer.

- Comunidad Mujer. (2016b). *Mujer y trabajo: Los retos que plantea la feminización de la vejez en Chile*. Santiago de Chile: Comunidad Mujer.
- Didier, M. (1990). *Participación de los sectores pobres en programas de desarrollo local*. Santiago de Chile: UNICEF.
- Eltit, D. (1994). *Crónica del sufragio femenino en Chile*. Santiago de Chile: SERMAN.
- Escobar, D., Berlien, K. y Ostojic, D. (2016). *Informe final de evaluación: Programa educación para personas jóvenes y adultas*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Esquivel, F. (1999). Educación popular: Su aprovechamiento con el adulto(a) mayor, un acercamiento al teatro popular. *Revista Costarricense de Trabajo Social*, 9, 75- 83.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *La educación como práctica de libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García, N. (2007). La educación con personas mayores en una sociedad que envejece. *Horizontes Educativos*, 12(2), 51-62.
- Hermanns, H. (1995). Narratives interview. En U. Flick, E. Kardorff, H. Keupp, L. Rosenstiel y S. Wolff (Eds.), *Handbuch qualitative sozialforschung* (pp. 182-185). Munich: Psychologie Verlags Union.
- Hernández, G. (2009). *Impactos de un taller de alfabetización de adultos en la vida cotidiana de sus participantes* (Tesis de Magíster). Universidad de Chile.
- Lampert-Grassi, M. (2014). *Sistematización de políticas sociales dirigidas al adulto mayor*. Santiago de Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2015). *Encuesta de caracterización socioeconómica nacional*. Santiago de Chile: Ministerio de Desarrollo Social.
- Ministerio de Educación. (2017). *¿Qué es el plan de alfabetización "Contigo aprendo"?* Recuperado de <https://epja.mineduc.cl/plan-de-alfabetizacion/estudiantes/plan-alfabetizacion-contigo-aprendo>
- Mogollón, E. (2012). Una perspectiva integral del adulto mayor en el contexto de la educación. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 34(1), 57-74.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración I: Configuración del tiempo en el relato histórico*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín: Editorial de la Universidad de Antioquia.
- Susinos, T. y Parrilla, Á. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 6(2), 157-171.
- Tezanos, J. F. (2001). *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid: Sistema.
- Torres, A. (2007). Paulo Freire y la educación popular. *Revista Educación de Adultos y Desarrollo*, 69(1), 45-77.
- UNESCO. (2009). *Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable*. Recuperado de http://www.uil.unesco.org/fileadmin/multimedia/uil/confintea/pdf/National_Reports/Latin%20America%20-%20Caribbean/Colombia.pdf

- UNESCO. (2010). *Relatório Global sobre a Aprendizagem e a Educação de Adultos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf>
- UNESCO. (2017). *Educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos, informe de seguimiento de la educación en el mundo*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002485/248526S.pdf>
- Valdés, T. (1987). Ser mujer en sectores populares. En H. Pozo (Ed.), *Espacio y poder, los pobladores* (pp. 203-258). Santiago de Chile: FLACSO.
- Verba, S., Nie, N. H. y Kim, J. O. (1978). *Participation and political equality: A seven-nation comparison*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2002). *Comunidades de Práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Madrid: Paidós.
- World Health Organization. (2016). *World Health Statistics: Monitoring health for the sustainable development goals*. Recuperado de http://www.who.int/gho/publications/world_health_statistics/2016/en/

Breve CV de los autores

Karina Moreno Díaz

Psicóloga titulada de la Universidad de Santiago de Chile y Magíster en Psicología Educacional de la Universidad de Chile. Con experiencia en las áreas de Convivencia e Integración Escolar en Centros Educativos y en la coordinación y gestión técnica de Proyectos de Investigación en el ámbito educativo y desarrollo infantil. Ha realizado investigaciones en temáticas relacionadas con la inclusión educativa en situaciones de vulnerabilidad. Actualmente es la Encargada Fundacional de Orientación y Familia de la Fundación Belén Educa. ORCID ID: 0000-0003-0312-735X. Email: karina.moreno@usach.cl

Rodolfo Soto González

Psicólogo titulado de la Universidad de Santiago de Chile y Magíster en Psicología Educacional de la Universidad de Chile. Con experiencia en docencia de nivel superior e intervenciones en centros educativos en ámbitos como inclusión, convivencia y aprendizaje. Ha realizado investigaciones en temáticas relacionadas con la educación inclusiva y segregación escolar. Actualmente es parte del cuerpo docente del Centro de Formación Técnica ENAC. ORCID ID: 0000-0003-3061-6036. Email: rodolfo.soto@usach.cl

El Currículum Simétrico en la Formación de Profesionales de Salud y Alimentación con los Pueblos Originarios: La Experiencia con la Etnia Wixárika de México

The Symmetrical Curriculum in the Training of Health and Food Professionals with the Original Peoples: The Experience with the Wixárika of Mexico

René Cristóbal Crocker *
Teresa de Jesús Pérez Patiño
José Luis Vázquez Castellanos
Patricia Muñoz López
Universidad de Guadalajara

En la investigación se analiza el proceso de construcción intercultural de la Licenciatura en Salud y Alimentación Intercultural con el pueblo Wixárika de México como parte del proyecto de Universidad Interétnico Cultural que se desarrolla a través de la metodología de investigación acción participativa con los líderes de esta etnia mexicana, con base en la técnica etnográfica de diálogos interétnico culturales. Se construye un perfil de egreso con el enfoque de competencias sustentado en el concepto de Currículum Simétrico y en la Teoría de la Actividad Humana, en donde se recuperan saberes en salud y alimentación tradicionales que se integran de forma crítica con los saberes occidentales. La estructura y el mapa curricular se organizan por módulos, a partir de problemas del mundo real Wixárika y ejes integradores de prácticas profesionales y reflexión científica de la práctica en la medicina y en el sistema productivo de alimentos tradicionales y en el sistema de salud y proyectos productivos occidentales. Se concluye, que la teoría y metodología utilizada es una veta que puede permitir la formación de recursos humanos interculturales con base en el diálogo de saberes en situación de igualdad que permite desarrollar la medicina intercultural en el país.

Descriptor: Grupo étnico, México, Salud, Nutrición.

In this work, it's analyzed the curriculum design of bachelor's degree in health science and human feeding from an intercultural view with Wixarika community in Mexico, as part of the project for the construction and creation of the Interethnic Cultural University Wixárika which is guided by the methodology of participative research action with leaders of the Wixarika ethnic, based on cultural interethnic dialogues' ethnographic research technique. The graduate profile is created and based on a competence approach sustained on Activity theory and "Symmetrical Curriculum" concept, of which traditional feeding and health knowledge are recovered to be critically integrated to the occidental knowledge. The curriculum map and structure are organized by the real problems of the Wixarika's world, the integral axes of professional practices and scientific reflection of medicine, traditional food productive systems, the health system and the productive occidental projects. It's concluded that the theory and methodology are a vein that can allow the formation of intercultural human resources based on knowledge dialogue on equal situations that can develop intercultural medicine in the country.

Keywords: Ethnic groups, Mexico, Health, Nutrition.

*Contacto: recricrosa_7@hotmail.com

Introducción

En la investigación se analiza el proceso de construcción del diseño curricular de la Licenciatura en Salud y Alimentación Intercultural, que forma parte de las propuestas generadas por los líderes del pueblo Wixárika para desarrollar la Universidad Intercultural de la Región Wixárika a partir del año 2010, con el propósito de formar profesionales que desarrollen alternativas de solución a los problemas de salud y nutrición presentes en esta población, a través de recuperar los saberes “del costumbre” Wixárika y saberes occidentales, con énfasis en la comunicación intercultural, en el contexto de los rituales y tradiciones propias de la etnia relacionados con el cuidado a la Madre Naturaleza.

La Universidad Intercultural de la Región Wixárika es un proyecto construido por el Pueblo Wixárika con asesoría y apoyo de un grupo de investigadores y educadores de la Universidad de Guadalajara, a partir de la demanda de sus comunidades de desarrollar una propuesta de educación superior vinculada a su cultura y a sus necesidades de desarrollo social, que además contribuya a disminuir la migración de los jóvenes de la etnia, de sus lugares de origen a las grandes ciudades, por falta de opciones educativas y de empleo.

El interés de publicar el presente artículo tiene el propósito de aportar elementos teóricos y metodológicos relacionados con el concepto de currículum simétrico interétnico cultural como un elemento para elaborar propuestas de educación intercultural sustentadas en el diálogo de saberes entre sabios de las comunidades y agentes externos a través de metodologías participativas, ubicando el foco de investigación en la etnia Wixárika, por ser este pueblo el que mantiene altos niveles de empoderamiento entre los pueblos de la Región Occidental de México.

Desde hace 40 años, el Estado Mexicano, ha realizado esfuerzos institucionales para resolver la problemática de salud de los pueblos indígenas de la Región, sin embargo, la situación de salud-enfermedad y la problemática nutricional sigue siendo precaria. El estudio se justifica porque los sistemas de atención a la salud y la alimentación tradicionales y occidentales están divorciados en las comunidades del pueblo Wixárika, debido a que no existe un diálogo de saberes en salud entre ambos, siendo uno de los factores, entre otros, que impactan en la situación precaria de salud de los pueblos originarios. Uno de los factores es la ausencia de recursos humanos de las comunidades que intermedien entre ambos sistemas, por lo que la construcción del diseño curricular en Salud y Alimentación Intercultural, pretende llenar éste vacío educativo y de atención a la salud.

La investigación se fundamenta en el Paradigma Posmoderno de la Complejidad Crítica, que permite integrar las concepciones críticas, en sus visiones modernas y postmodernas. Ello significa, romper con las epistemologías clásicas Positivistas e Interpretativas, que permitan dar cabida a la comprensión de las prácticas de identidad social y de conocimiento de los pueblos originarios y su intencionalidad, de participar con visión emancipadora, en la transformación de su propia realidad y de las políticas educativas universitarias y del Estado (Buenfil, 1995; De Suoza Santos, 2005). Desde esta perspectiva se concibe el currículum como una propuesta político-educativa hegemónica que permea el plan de estudios y las prácticas que realizan los miembros de una institución o comunidad educativa en coherencia o contradicción con el contexto social económico y

político donde se ubican. En coherencia con esa definición, se ubica al concepto de currículum simétrico interétnico intercultural como un aporte a la educación inclusiva.

La lógica del poder en la complejidad de la educación interétnica cultural en las sociedades capitalistas postcoloniales, en su fase de globalización neoliberal, no es posible analizarla, únicamente desde la lógica de la hegemonía y la reproducción social, ya que, las sociedades actuales han desarrollado múltiples prácticas sociales y poderes políticos. El concepto de poder, presente en la Teoría de la Contrahegemonía, propuesta por Boaventura De Sousa Santos (De Souza Santos, 2006) amplía los límites y el alcance de la noción de poder productivo, mercantil e ideológico, propuesto por los teóricos de la hegemonía y la reproducción social, incorporando otros niveles de análisis, como el espacio doméstico, comunitario y ciudadano en un contexto de mundialización, por lo que estos elementos, se incorporan en el estudio de las prácticas educativas que realiza la etnia Wixárika y los actores universitarios.

Para abordar el objeto de estudio se analizan tres unidades de análisis: a) los elementos culturales, epidemiológicos y pedagógico didácticos que permiten formar recursos humanos en salud del pueblo Wixárika para fundamentar una propuesta curricular intercultural en salud y alimentación; b) las características que debe tener el perfil profesional de egreso intercultural en salud y alimentación y por último, c) las estrategias curriculares que permitan formar a los jóvenes wixaritari con saberes para desarrollar un programa de salud y alimentación intercultural.

Para comprender el problema de estudio, relacionado con la ausencia de un programa interétnico cultural de formación de profesionales de la etnia Wixárika, que establezcan un diálogo de saberes entre el Sistema de Salud Tradicional y el Sistema de Salud Occidental, que coexisten en la región Wixárika y que permita resolver las principales enfermedades de malnutrición y enfermedades crónico-degenerativas de sus comunidades, se conceptualiza a la educación interétnica cultural, como un constructo teórico de los autores que tiene utilidad para comprender los diferentes paradigmas de la educación intercultural, que se implementan en los espacios educativos en donde coexisten las etnias originarias de América con población mestiza, como: las políticas, saberes, prácticas y acciones intencionadas que realizan los sujetos de una institución educativa con fines de aprendizaje interétnico cultural para favorecer la identidad étnica cultural y el desarrollo social de los pueblos originarios, como parte de los procesos formativos para los estudiantes indígenas y no indígenas en situación de igualdad, que permitan el desarrollo de sociedades y estados nación multiétnicos, interculturales y plurilingües (Crocker, 2013).

El concepto es útil, ya que existen diferentes abordajes relacionados con el problema de estudio, que van desde la Educación Multicultural, la Educación Intercultural Funcionalista y la Educación Intercultural Crítica (Dietz, 2007; Williamson, 2004) analiza los paradigmas hegemónicos educativos con grupos excluidos en Estados Unidos de América y Europa (Paradigmas de la Multiculturalidad y la Interculturalidad Funcionalista), señala que en el debate, sobre todo anglosajón, se plantea la necesidad de “multiculturalizar” los sistemas educativos mediante mecanismos de “acción afirmativa” y “discriminación positiva” que permitan “empoderar” (*empower*) a determinadas minorías étnicas, autóctonas tanto como alóctonas, en sus procesos de identificación, etnogénesis y “emancipación”. En el espacio continental europeo, por el contrario, se percibe la urgencia de desarrollar una educación intercultural, que surge como un medio para integrar y

asimilar a los inmigrantes, provenientes de mundos culturales diversos, en donde se ignora las necesidades identitarias de las minorías, lo que muestra la incapacidad manifiesta de las sociedades mayoritarias de hacer frente a los nuevos desafíos de la heterogeneidad de los educandos, de la creciente complejidad sociocultural y en resumidas cuentas, de la diversidad como característica de las futuras sociedades europeas.

El Paradigma de la Interculturalidad Crítica, señala Walsh (2007) cuestiona el modelo de sociedad vigente, ya que la interculturalidad funcional asume la diversidad cultural como eje central, apuntalando su reconocimiento e inclusión dentro de la sociedad y el Estado nacional (uninacional por práctica y concepción) y dejando por fuera los dispositivos y patrones de poder institucional estructural –las que mantienen la desigualdad– la Interculturalidad Crítica parte del problema del poder, su patrón de racialización y la diferencia (colonial no simplemente cultural) que ha sido construida en función de ello. El Multiculturalismo Postcolonial y el Interculturalismo Funcional, responden a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales; la interculturalidad crítica, en cambio, es una construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización.

El diseño del Plan de Estudios de la Licenciatura en Salud y Alimentación Humana Intercultural, se desarrolla con base en el concepto de Currículum Simétrico Interétnico Cultural. Sustentado en el Paradigma de la Interculturalidad Crítica (Crocker, 2015) Esta propuesta de construcción curricular se sustenta en establecer una comunicación y diálogo respetuoso entre los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas y el conocimiento occidental relacionado con el campo de la salud y la alimentación, que se establece en las Comunidades Emergentes de Conocimiento Intercultural Local (CECIL) en donde participan sabios de la comunidad e investigadores del campo de la salud y la alimentación, que supere la visión de colonialismo del conocimiento que prevalece en las disciplinas de este campo científico.

Hasta ahora, los criterios de validez del conocimiento, las teorías para interpretar la realidad y la transmisión del conocimiento en los diferentes niveles educativos universitarios en el campo de la salud y la alimentación, se sustentan en los parámetros de la modernidad europeo-norteamericana. Como parte de los paradigmas de la Modernidad Científica, se han creado disciplinas como la Etnobotánica y la Antropología Médica, etc. en donde los pueblos indígenas han sido transformados en objetos de estudio, descripción y análisis, que excluyen la posibilidad de auto-comprensión y el planteamiento de soluciones a los problemas de salud y alimentación, por los propios pueblos originarios.

Como parte del Colonialismo y Postcolonialismo Cultural, desde el Siglo XVI se han legitimado los saberes dominantes de los colonizadores y la exclusión de los saberes de los colonizados. La consolidación hegemónica del pensamiento Moderno y Postmoderno a partir del impulso de los intereses del Complejo Médico Industrial y Semillero Norteamericano en América Latina en los últimos sesenta años, ha profundizado el colonialismo cultural y ha contribuido a subalternizar el pensamiento indígena en salud y alimentación, ya que no cumple con los criterios de validez científica, definidos desde los parámetros del conocimiento construidos en Europa y Norteamérica.

Para la innovación curricular de la educación en salud y alimentación Wixárika universitaria es importante preguntarse ¿Cuál es el papel del conocimiento de las etnias de la Región, en la construcción de una propuesta curricular simétrica interétnico cultural alternativa a las políticas hegemónicas del Complejo Médico Industrial Norteamericano y

Semillero, que hagan viable un sistema de salud y alimentación interétnico, intercultural y plurilingüe que supere el pensamiento hegemónico educativo en salud y alimentación postcolonial?

En la educación universitaria actual para los pueblos indígenas, las propuestas curriculares en salud para formarlos están construidas desde la visión occidental, sin tomar en cuenta la cosmovisión y los saberes en salud ancestrales, lo que está provocando que los egresados de la etnia, al reinsertarse en sus comunidades carezcan de elementos para la comprensión de la problemática en salud en sus pueblos, así como, no tengan una actitud favorable para trabajar de manera colaborativa con los sabios en salud de la etnia Wixárika.

Un elemento central en la construcción del currículum simétrico interétnico cultural para la Licenciatura en Salud y Alimentación Humana Intercultural es la diversificación epistémica, que debe pasar por una fase de colaboración interétnico cultural en la producción de conocimientos, entre diversos y heterogéneos enfoques y actores. De ahí la importancia de redefinir y distinguir conceptual y políticamente el discurso interétnico cultural en términos de diversidad, diferencia y desigualdad, como eje para recuperar los saberes de la etnia Wixárika y combinarlos críticamente con los saberes occidentales que tiendan a la descolonización del currículum y permitan construir el currículum interétnico cultural.

Un elemento innovador de la investigación curricular es la aplicación de un enfoque de Educación Basada en Competencias sustentado en la Teoría de la Actividad Humana (Cole, 1993) Desde esta Teoría aplicada al análisis y construcción de propuestas de transformación educativa en relaciones interétnico culturales participativas, es fundamental la comprensión de la forma cómo se distribuyen los saberes y las cogniciones mentales, así cómo se construyen las prácticas educativas en sociedades inequitativas en contextos postcoloniales, como la que viven los pueblos originarios a partir de la Globalización Neoliberal.

Los pueblos, en contextos de transición sociopolítica priorizan las acciones educativas sustentadas en la actividad práctica para resolver problemas concretos, con base en la construcción de estrategias de identidad sociocultural, en donde el papel de las construcciones mentales sustentadas en la identidad social es fundamental (Kostiuk, 1986).

Los teóricos de la Actividad Humana que se citan en párrafos previos, proponen un abordaje de los objetos de estudio socio-pedagógicos, basada en la idea de una cognición distribuida entre los individuos y un conocimiento construido socialmente, a través, de esfuerzos cooperativos dirigidos a alcanzar objetivos comunes y desarrollados en los entornos culturales, donde la información es objeto de un procesamiento que tiene lugar entre los individuos y las herramientas y artefactos que proporciona la cultura.

La cognición, de acuerdo a estos autores está distribuida en personas, cultura, etnias, mundo social y en el tiempo (lo histórico). Ello significa, que para generar propuestas de educación interétnica culturales es necesario resignificar la historia, la cultura étnica, los saberes y el mundo social.

Para construir propuestas curriculares innovadoras que incorporen los saberes de los pueblos originarios en los espacios universitarios interétnico culturales, es fundamental su recuperación a través de un proceso conjunto de reconstrucción interétnica cultural del conocimiento y sus prácticas sociales (Mato, 2005).

Con base en los elementos mencionados, para emprender la construcción del currículum simétrico interétnico cultural en salud y alimentación sustentado en enfoque de competencias basadas en la actividad humana cotidiana es imprescindible comenzar por reubicar, reconstruir y relacionar saberes subalternizados y silenciados históricamente, como el saber de los *mara'akate* (curanderos tradicionales de la etnia) y de los productores de *coamil*, (sistema tradicional agroecológico de alimentos en donde se combina la siembra de maíz, frijol y calabaza) que permitan interrelacionar los saberes tradicionales que circulan en la sociedad Wixárika y buscar críticamente, su vinculación con los saberes occidentales.

Es necesario generar cauces innovadores para diversificar el conocimiento occidental y monológico que caracteriza a los currícula occidentales hegemónicos en los procesos formativos en medicina y nutrición de las universidades occidentales, para relacionarlos con conocimientos locales, ciencias y saberes alternativos de la etnia Wixárika y otros pueblos indígenas y mestizos de la región, que en su confluencia pueden y deben fertilizarse mutuamente construyendo nuevos cánones diversificados de conocimiento.

La descolonización del conocimiento y los saberes educativos en los espacios universitarios, es un proceso gradual e integrador que tiene que estar sustentado en investigación disciplinar y educativa que sistematice el conocimiento y los saberes educativos del pueblo Wixárika, incorporando la cosmovisión de recreación del conocimiento y los saberes educativos de la etnia, pero integrándolos con la visión occidental de hacer ciencia, realizada principalmente por los intelectuales y sabios de este pueblo y por investigadores occidentales ligados a los intereses políticos de la etnia, a través del desarrollo de Comunidades del Conocimiento Interétnico Cultural Locales en salud y alimentación, como la experiencia de la escuela Kiekari +kitsikapa. (Lugar donde se Aprende con la Madre Naturaleza en idioma Wixarika). Esta ruptura epistemológica, sociológica e ideológica, está relacionada con el papel autocrítico que algunos intelectuales universitarios realizan en sus prácticas científicas, al vincularlas a los intereses de los pueblos indígenas, que han estado excluidos de potencializar su propio conocimiento a partir de los procesos coloniales.

En esta línea de pensamiento, el conocimiento Wixárika en salud y alimentación, aporta elementos de inimaginable valor ecológico y de resistencia cultural al campo del currículum universitario en Ciencias de la Salud, relacionadas con sus sistemas productivos alimentarios, en donde combinan la siembra sustentable del maíz, el frijol y la calabaza con semillas criollas, así como, la ruptura con la visión antropocéntrica de vivir del mundo occidental, en la medida en que se recuperen como contacto cultural interétnico y que se conjunten con otros esfuerzos para el logro de un mejor reparto de la riqueza mundial en dirección de la equidad.

2. Método

Para construir la propuesta curricular de la Licenciatura en Salud y Alimentación Intercultural en la Región Wixárika, se aplica un diseño de investigación acción participativa sustentada en la etnografía participante.

Para crear la propuesta del diseño curricular de la Licenciatura, los líderes de la comunidad que coordinan la Universidad Intercultural de la Región Wixárika, convocan a los sabios de la etnia y a los que tienen un cargo dentro de la comunidad: *marakames* (sabios en salud)

promotores de salud y nutrición de la etnia, los agricultores que cuentan con huertos y encargados del cuidado de las plantas medicinales; además, los asesores del Programa Intercultural de Agroecología, Salud y Alimentación Wixárika (PIASAW) y estudiantes de las Licenciaturas en Medicina y Nutrición de la Universidad de Guadalajara. En total participan en el proceso de investigación, tres *marakames*, cinco promotores en salud y nutrición de la etnia, doce agricultores, cuatro investigadores que actúan como asesores externos y ocho estudiantes de la Universidad de Guadalajara.

En la primera fase del proceso, que dura un año, se conforman Comunidades Emergentes de Conocimiento Intercultural Local (CECIL) en donde participan investigadores mestizos y sabios de la comunidad local del campo de la agricultura, la salud y la alimentación, quienes establecen un proceso de diálogo de saberes sobre conocimientos, prácticas y cosmovisión en estos tres campos de discusión, que constituyen uno de los principales problemas que demandaron las comunidades que debería ser resuelto por la Universidad Intercultural de la Región Wixárika

Se conforman 3 CECIL: la primera, para estudiar “el costumbre” Wixárika de producir y consumir alimentos; la segunda, para estudiar la percepción del cuerpo y el espíritu sano y enfermo y la tercera, para estudiar las formas de organizar el sistema de medicina tradicional y los remedios naturales que se utilizan en la terapéutica local.

En la segunda fase, los líderes de la comunidad y los investigadores, realizan un proceso educativo para capacitar a los representantes de la comunidad (Sabios en salud, productores agrícolas y promotores en salud y nutrición intercultural) y a los estudiantes sobre el proceso de diálogo para construir el diseño curricular. Las bases de la propuesta para el diseño curricular fueron construidas en un taller de diálogo interétnico cultural realizado en Kiekari+kitsikapa (Lugar donde se aprende lo que enseña la Madre Naturaleza) en Pueblo Nuevo, *Tuapurie, Mezquitic*, Jalisco. Durante el taller, se discutió la problemática educativa actual de la etnia Wixárika, se analizó las necesidades y demandas en salud y alimentación intercultural del pueblo Wixárika, la valoración de la factibilidad para realizar la Licenciatura en *Tuapurie*, se diseñó el perfil de ingreso y egreso hubo participación activa entre los compañeros Wixáritari, en su propio idioma y el intercambio con los asesores mestizos fue realizado por una de las promotoras PIASAW.

En la tercera etapa En la siguiente sesión se construyó la estructura y el mapa curricular de la Licenciatura en Salud y Nutrición Humana Intercultural, el cual fue presentado a los líderes de la Universidad Intercultural de la Región Wixárika para su aprobación y comunicación a los miembros de la comunidad interesados.

3. Resultados

Para dar respuesta a las necesidades y demandas de salud y alimentación del Pueblo Wixárika, la comunidad y los líderes locales deciden formar un Licenciado de la Salud Pública Interétnico Cultural como parte del proyecto de construcción de la Universidad Intercultural en la Región Wixárika. Con la formación de este profesional de la salud y la alimentación, se busca articular los esfuerzos de este pueblo y el Estado, para resolver problemas ancestrales de salud-enfermedad y la alimentación, que actualmente están desarticulados o constituyen una imposición simbólica postcolonial del Estado, que anula el diálogo de saberes.

Desde una perspectiva metodológica, se construye un diseño curricular de tipo mixto, en donde se combina el diseño modular con ejes integradores, a través de un ejercicio de investigación acción participativa. Los principales resultados relacionados de la construcción del perfil profesional y la estructura curricular, se presentan a continuación:

Para fundamentar el perfil profesional de egreso se analizan: la concepción del cuerpo humano y sus relaciones con la naturaleza, las necesidades y demandas asociadas al perfil epidemiológico sociocultural, las prácticas de producción de alimentos y las formas interculturales de resolver los problemas de salud en el sistema de salud tradicional y en el sistema de salud occidental, que están divorciadas y que dificultan el diálogo de saberes entre ambos sistemas de salud y alimentación y que constituyen la situación problematizadora que se trata de resolver con la presente propuesta de diseño curricular, tal como se ejemplifica en los datos que se describen a continuación:

Con respecto a la cosmovisión anatómica y fisiológica del cuerpo humano del pueblo Wixárika, se concluye: los habitantes de la etnia tienen una concepción biocultural del organismo que recupera la energía, a través de una vinculación de los sistemas o espíritus corporales con la Madre Naturaleza a través del *Kupuri* o Espíritu Mayor, intermediados a través de rituales de acercamiento con sus lugares simbólicos ubicados en los cuatro puntos cardinales: el Padre Sol (*Tayau Tau*) ubicado en Wirikuta en los desiertos de San Luís Potosí en el Oeste; la Diosa del Mar (*Haramara*) ubicada en San Blas, Nayarit en el Océano Pacífico, en el Este; la Diosa de los Mares del Sur (*Xapamiyameta*) ubicada en la Isla de los Alacranes en el Lago de Chapala, cerca de Guadalajara; con el Dios de las Aguas del Norte (*Utakame*), ubicado en los bosques del Norte en el Estado de Durango, los cuales se comunican con el centro del universo Wixárika, donde habita el Dios del Fuego (*Tatewari*). La comunicación ritual con los dioses de los lugares sagrados está mediada por plantas alucinógenas como el Peyote (Cactácea recolectada en los desiertos del Norte de México) la caza del venado y rituales al Maíz, como planta sagrada.

La relación de los lugares sagrados con el cuerpo humano la establecen a través de cinco espíritus o sistemas anatomo-fisiológicos corporales: El Espíritu para Sentir (ligado a los sentidos del gusto, piel y audición en la visión occidental) el Espíritu de Ver (ligado a la visión periférica y central en la visión occidental) el Espíritu de Comer (ligado al aparato digestivo y sus anexos, el aparato cardiovascular y genitourinario en la cosmovisión occidental) el Espíritu de Moverse (ligado al aparato musculo-esquelético y sistema nervioso periférico) y el Espíritu de Pensar (vinculado al Sistema Nervioso Central). La semiótica y el abordaje de intercultural de los cuadros sindromáticos del perfil de salud enfermedad y de morir de la etnia, tienen relación con esta visión de analizar al ser humano y sus vínculos con el entorno natural, diferente a la visión antropocéntrica del ser humano, hegemónica en las escuelas de ciencias de la salud del mundo occidental.

Los wixáritari (gentilicio del pueblo Wixárika) distinguen dos tipos de enfermedades: las originarias de la sierra y las traídas por los españoles y sus descendientes mestizos. Las primeras, son aquellas que forman parte de su cosmovisión y que requieren de la medicina tradicional para su curación; en cambio, las segundas, deben ser tratadas con la medicina occidental y tradicional, en donde los problemas se aborden a través de un diálogo de saberes entre la concepción de salud-enfermedad de los sabios en salud indígenas, sin considerarlo pensamiento mágico y las visiones más avanzadas de la salud pública occidental, que son respetuosas de la cultura tradicional y sus recursos terapéuticos.

El perfil epidemiológico de salud-enfermedad y el proceso alimentario nutricio actual del pueblo Wixárika y las formas de respuesta médico social del sistema de salud tradicional y occidental, desde una perspectiva histórica y sociocultural se caracterizan por los siguientes problemas:

1) Enfermedades "del costumbre" Wixárika, que están vinculadas al no cumplimiento de las tradiciones, que provoca el castigo de los dioses, por ejemplo: El *Maxariet+*, que está relacionada con infecciones y desnutrición en niños y adultos, asociada con no cumplir el ritual de ir de cacería del venado; el *Kierixiya*, estados psicóticos relacionados con no realizar el ritual a la planta-Dios del Kieri. Todas estas enfermedades necesitan el apoyo del *Mara'akame* (sacerdote-curandero) para su tratamiento.

2) Enfermedades de los "*Teiwarí*" o de los mestizos, que llegaron con la vinculación de los pueblos indígenas de la región con el modelo de desarrollo occidental. Ejemplos: obesidad, diabetes, hipertensión arterial, etc. que están relacionadas con las enfermedades crónico-degenerativas, asociadas al consumo de azúcar simples en comunidades con presencia del gen ahorrador, relacionado con períodos de hambre crónica, como las que padece el pueblo Wixárika y que para su prevención, diagnóstico y tratamiento necesitan combinarse los esfuerzos del sistema de salud occidental con el sistema de salud tradicional.

3) Problemas asociados a la soberanía para la seguridad y nutricional alimentaria: se identifica que la producción de alimentos se realiza con el Sistema de Coamil, en donde se asocia la producción ecológica de maíz, frijol y calabaza y en los últimos diez años se incorporan las huertas familiares agroecológicas interculturales. En lo relacionado con la disponibilidad alimentaria, se identifican problemas de escases de agua para regar la siembra y disminución de la calidad del suelo, situaciones en las cuales es necesaria la aplicación de tecnologías agroecológicas apropiadas. El consumo se realiza con alimentos provenientes de la producción familiar y algunas veces de la compra externa de alimentos. Existen procesos de aculturación en el consumo alimentario, por lo que es necesaria la orientación acerca de productos saludables de acuerdo al poder adquisitivo y para que el comprador realice la selección de alimentos que le aporten beneficios a su salud y que el dinero no se gaste en compra de alimentos que contribuyan al desarrollo de enfermedades crónico-degenerativas, como los alimentos refinados e industrializados.

4) Con relación a las demandas del pueblo Wixárika en atención a la salud y la alimentación, se identifica que la atención en los servicios de salud occidentales no son la primera elección de los wixáritari para diagnosticar y tratar las enfermedades, su sistema de salud se basa en la curación por medio de plantas medicinales y consultas con los *mara'akame* para la curación de las "enfermedades del costumbre". El sistema de salud occidental no comparte los principios tradicionales de diagnosticar y tratar, por lo cual la atención a los wixáritari no se brinda de manera apropiada, aunado a esto, existe problema en la comunicación y la referencia de casos problema de mestizos como de wixáritari.

La medicina tradicional no cuenta con los mismos recursos con los que cuenta la medicina occidental para su desarrollo y las prácticas tradicionales no son valoradas de acuerdo al impacto que produce su práctica en la población. Esto pone en situación de menosprecio a las prácticas de salud de las etnias, por lo cual es importante comprender y poner en práctica el enfoque intercultural y que exista la participación activa de la medicina tradicional.

Con base en la problemática identificada y los fundamentos pedagógicos planteados en el marco de referencia, se construye el siguiente perfil de competencias de egreso para el Licenciado en Salud y Alimentación Humana Intercultural: 1) Es un el profesional que actúa con ética y valores profesionales de la medicina y la nutrición conservando y desarrollando su identidad étnico-cultural; 2) Previene enfermedades durante el ciclo de la vida a partir de la promoción y protección de la salud 3) Diagnostica y trata holísticamente las “enfermedades del costumbre” y las Teiwari por medio de la comunicación intercultural con el equipo de salud y personajes de la medicina tradicional, a través de comprender los síndromes y terapéuticas de ambos sistemas de salud utilizando el idioma propio y el español; 4) Organiza sistemas de referencia de casos problema entre la medicina tradicional y el sistema de salud occidental, con bases interculturales críticas; 5) Organiza y produce alimentos, al igual que medicinas con las plantas medicinales de su comunidad y promueve la autosuficiencia con respeto a la madre naturaleza; 6) Elabora programas de salud y nutrición con una visión intercultural; 7) Desarrolla su proyecto de trabajo en el campo de la salud y nutrición mediante planeación estratégica a través de la organización, razonamiento, priorización, reflexión crítica y con capacidad de trabajar en equipo; 8) Estudia las prácticas en salud y nutrición del sistema de salud tradicional de sus comunidades para conservarlas y mejorarlas aplicando diversas metodologías científicas de abordaje de la realidad, incluidas las que utilizan los sabios de su comunidad para analizar los problemas de salud; 9) Se autoforma y actualiza de manera permanente en el campo de la salud y la alimentación intercultural con actitudes de inclinación por la lectura y el estudio permanente.

Con base en el perfil de competencias de egreso se elabora una estructura curricular modular con un eje integrador de prácticas profesionales (figura 1) Los módulos se organizan en tres grupos de saberes: los relacionados con el aprendizaje de competencias éticas, culturales y de comunicación social intercultural en salud y alimentación; los módulos que aportan saberes para el aprendizaje de competencias interculturales de anatomía, fisiología-semiólogía y terapéutica para el abordaje integral del individuo sano y enfermo, así como la organización de un sistema de salud intercultural; por último, los módulos relacionados con la promoción, gestión y desarrollo de proyectos y de sistemas de salud y alimentación interculturales en comunidades.

El eje integrador articula las prácticas profesionales y la investigación y se organiza en cinco fases: En la primera, el alumno articula los saberes teórico-metodológicos básicos de las profesiones de la salud con prácticas vivenciales y laboratoriales; en la segunda fase, el estudiante se forma en saberes básicos de la profesión en salud y alimentación, realizando prácticas e investigación en espacios sociales comunitarios, en el sistema de salud y alimentación tradicional y en el sistema de salud y alimentación occidental de las instituciones de la región.

En la tercera fase, el alumno aprende las competencias para la gestión de servicios interculturales en salud y alimentación; en la cuarta fase, el alumno desarrolla y emprende su propio proyecto, articulado con las necesidades de salud y alimentación de sus comunidades, la cosmovisión de curarse y alimentarse de acuerdo a su tradición y las necesidades de desarrollo del sistema de salud y alimentación intercultural; por último, el alumno realiza un servicio social comunitario, en donde implementa su proyecto productivo.

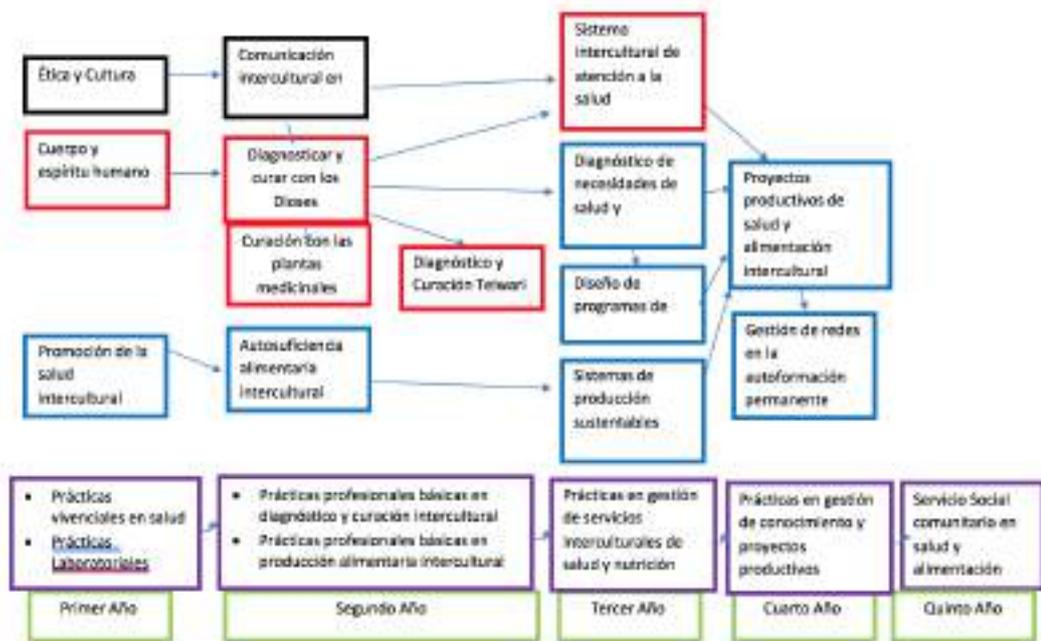


Figura 1. Estructura y mapa curricular por módulos y ejes integradores
Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión

La construcción curricular de la Licenciatura en Salud y Alimentación Humana Interétnico Cultural que se analiza, se fundamenta en lo pedagógico en la propuesta innovadora de Currículum Simétrico Interétnico Cultural, en donde no existen antecedentes publicados al respecto, por lo que se considera un modelo original de diseño curricular intercultural, por lo que constituye el principal aporte de la investigación.

En la innovación curricular ha sido importante la integración dialéctica e histórica de la cultura, como un elemento de identidad étnica y las necesidades sociales, que contribuyan al desarrollo integral de la etnia Wixárika en dirección de la descolonización del conocimiento y la equidad, como ejes para construir el diseño curricular que se analiza, necesidad surgida de la demanda de los líderes de la etnia que coordinan el Proyecto de Universidad Interétnica Cultural, quienes propusieron, la creación de la Licenciatura en Salud y Alimentación Intercultural y la participación de los sabios tradicionales en salud y alimentación en sus comunidades en la construcción del diseño curricular.

Un elemento central de la propuesta educativa interétnico cultural, es la construcción curricular en donde los saberes occidentales y de los pueblos originarios, son valorados en igualdad, en dirección de descolonizar el currículum que permea la educación universitaria actual.

Para lograr el currículum simétrico interétnico cultural en salud y alimentación intercultural, fue necesario sistematizar inicialmente los saberes y el conocimiento de los pueblos originarios y contrastarlos con los saberes occidentales, a través, de criterios de validación epistémica múltiples, en donde, exista un diálogo entre los sabios indígenas, los profesionales indígenas y mestizos, así como, investigadores y asesores educativos con experiencia curricular intercultural, acción realizada a través de las Comunidades Emergentes de Conocimiento Intercultural Local actividad realizada al inicio del proceso

de investigación en las comunidades de la Sierra Wixárika, en el contexto de la Universidad Interétnica Cultural.

En un segundo momento, se contrastan los saberes construidos a través del diálogo interétnico cultural, con el desarrollo de los campos disciplinares producto del desarrollo científico tecnológico, para buscar propuestas que adecuadas al desarrollo de las fuerzas productivas locales, que permitan potenciar el desarrollo económico endógeno, en donde los alumnos generen sus propias propuestas productivas y de empleo local en la región, que evite que los jóvenes abandonen sus comunidades y los espacios naturales vinculados a su sistema productivo y rituales, lo que atenta con la existencia misma del pueblo Wixárika

Estos saberes integrados y validados con criterios epistemológicos múltiples, vinculados a las necesidades y demandas de desarrollo económico-social, a la cosmovisión de ser humano de las comunidades indígenas y al desarrollo de la ciencia y tecnología local y regional, son la base para construir perfiles profesionales con pertinencia local, regional y global.

En la construcción del perfil de egreso, fundamentado en las necesidades y la cultura en salud y alimentación Wixárika que permea la estructura curricular del plan de estudios que se analiza, se propicia una ruptura con los enfoques tradicionales, que sustentan los diseños curriculares positivistas de disciplinas aisladas y se elabora una propuesta modular con ejes integradores, en donde, la actividad humana como práctica social y profesional, la reflexión crítico-científica de la práctica y la identidad étnica y cultural, son los elementos centrales.

En los enfoques de educación por competencias que se implementan en las instituciones universitarias convencionales, sustentados en paradigmas conductistas y constructivistas, predominan las competencias transversales y profesionales, surgidas de la visión occidental y de los mercados laborales para integrar a los egresados a los procesos globales y a las profesiones, construidas a partir de las necesidades de reproducción de las fuerzas productivas para fortalecer el mercado de las profesiones.

En la presente propuesta curricular, se desarrollan competencias socioculturales para que los estudiantes asuman un posicionamiento crítico con respecto a su cosmovisión y su identidad social, que les permita desarrollar la cultura en salud y alimentación propia, a la vez de incorporar elementos de otras culturas, a través de aprender a dialogar en situación de igualdad entre los saberes propios y los saberes occidentales, a través de integrarse simultáneamente a experiencias en el sistema de salud y alimentación de su vida cotidiana y a los sistemas de salud y alimentación de las instituciones de salud y alimentación occidentales. En esa dirección, son importantes elementos innovadores relacionados con el aprendizaje en la práctica reflexiva, fundamentado en los aportes teóricos de la Teoría de la Actividad Humana y el concepto de Eje Integrador, que articula la práctica profesional con los módulos teórico-metodológicos a lo largo del proceso formativo del estudiante.

Con base en la experiencia de planeación curricular en el campo de la salud y la alimentación humana intercultural y al análisis de las dificultades para su implementación, las estrategias educativas para la formación de profesionales en los espacios educativos interétnico-culturales, que se proponen a partir de la investigación deberán estar sustentadas en:

a) La actividad práctica profesional aplicada al análisis y solución de problemas reales del desarrollo social y cultural de los pueblos, principalmente de los pueblos originarios de la región mesoamericana, sus relaciones con el mundo occidental y la reflexión crítico-científica con las teorías y saberes propios y el conocimiento occidental.

b) Desarrollar la competencia para la creación y gestión de proyectos productivos, que sean pertinentes con las necesidades y problemas del desarrollo social y de las fuerzas productivas locales, que les permitan propiciar fuentes de empleo productivo en sus comunidades, desde la educación universitaria.

c) Debido a las dificultades de comunicación presencial, porque los pueblos originarios viven en sus zonas de resistencia de difícil acceso y no cuentan con una planta académica para iniciar los proyectos educativos interétnico-culturales, un elemento central en el proceso formativo es la educación semi-presencial y a distancia, a través, de medios cibernéticos, por lo que deberán desarrollar los medios tecnológicos, la infraestructura y los recursos medios propios, para establecer una estrategia educativa para el aprendizaje en medios virtuales interétnico culturales, aspecto que deberá desarrollarse en otras investigaciones para la educación inclusiva.

d) En la selección y formación del personal académico para la formación de profesionales en la Región Wixárika y otras propuestas propias de los pueblos mesoamericanos, debe prevalecer la prioridad de incorporar profesionales de los pueblos indígenas, así como, incorporar a los sabios indígenas para el desarrollo de saberes de la etnia para promover la cultura Wixárika en los espacios educativos, un elemento propuesto por los sabios indígenas que participaron en la elaboración de la propuesta

A pesar de que el estudio y la propuesta, aportan elementos que pueden ser generalizables a las instituciones educativas en salud y alimentación y a los pueblos originarios de la región latinoamericana, cada país, pueblo e institución universitaria, tiene sus propias estrategias identitarias y políticas para la educación interétnico cultural, que deben ser tomadas en cuenta para la construcción de diseños curriculares para los pueblos originarios.

En la investigación es importante destacar el papel de sujeto social de las comunidades del pueblo Wixárika, quienes constituyen un actor social de primer orden, en la discusión del futuro de la educación superior que se debe implementar en las universidades públicas en América Latina, que permitan que las instituciones educativas participen de manera protagónica en la discusión del papel de la universidad en la descolonización del conocimiento y en el desarrollo de los pueblos de la región. Este elemento es una discusión que se generó con los participantes indígenas y mestizos en la experiencia que se presenta, ya que no sólo es importante interculturalizar la educación para los pueblos originarios, sino que también, es necesario incorporar los aportes de los pueblos originarios al currículum occidental.

Desde los aportes epistemológicos recuperados y la reconstrucción crítica realizada por los participantes en el estudio, la perspectiva de la Complejidad Crítica utilizada en la investigación, es un paradigma que permite el análisis y solución de problemas complejos, como el de la educación con los pueblos indígenas, lo que ha permitido generar un espacio de discusión del pensamiento y cosmovisión con los pueblos originarios, para valorar sus aportes al conocimiento educativo e innovar la educación universitaria en dirección de la equidad y el respeto a la naturaleza, en momentos, en que la crisis social y ambiental

planetaria, son problemas fundamentales en la discusión, que permita a los estados nacionales y a la sociedad civil, construir modelos para mantener la vida de los ecosistemas en el futuro, sin exclusiones de países, clases sociales, etnias y género.

Agradecimientos

Los autores agradecen a las comunidades de la etnia Wixárika la posibilidad de recrear el pensamiento educativo para desarrollar el currículo intercultural en el campo de la salud y la alimentación.

Referencias

- Buenfil, R. (1995). *Horizonte postmoderno y configuración social*. México: CESU-UNAM.
- Cole, M. (1993). *Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Crocker, R. (2013). El proyecto de creación de la universidad interétnica cultural en la región Wixárika. *Diálogos sobre Educación*, 11, 1-18.
- Crocker, R. (2015). *Educación universitaria con los pueblos originarios*. Guadalajara: Ediciones de la Noche.
- De Suoza Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Ciudad de México: CIICH-UNAM.
- De Souza Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.
- Dietz, G. (2007). La interculturalidad. Entre el "empoderamiento" de minorías y la "gestión" de la diversidad. puntos de vista. *Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid*, 3, 27-44.
- Kostiuk, G. S. (1986). *Algunos aspectos de la relación recíproca entre educación y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Editorial Akal.
- Mato, D. (2005). *Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas*. Caracas: Alceu.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad Crítica y pedagogía de-colonial. En C. Walsh, *Educación intercultural hoy en América Latina* (pp. 5-10). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Williamson, G. (2004). ¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural? *Cuadernos Interculturales*, 3, 23-24.

Breve CV de los autores

René Cristóbal Crocker Sagastume

Médico con especialidad en Pediatría, Profesor Normalista en Educación Bilingüe Maya-Español, Maestría en Investigación en Ciencias de la Educación y Doctorado en Investigación Educativa Aplicada. Profesor investigador titular, Instituto Regional de Investigación en Salud Pública, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. Director de Investigación y Posgrado de Ciencias de la Salud, Universidad Guadalajara Lamar. Línea de investigación: Cultura y Educación en Salud,

Alimentación y Ambiente. ORCID ID: 0000-0001-9425-2126. Email: recrirosa_7@hotmail.com

Teresa de Jesús Pérez Patiño

Cirujana Dentista, Maestría en Ciencias de la Salud Ambiental, Candidata a Doctora en Ciencias de la Salud Ocupacional. Universidad de Guadalajara Profesor Asociado, Departamento de Salud Pública. Universidad de Guadalajara Coordinadora de Docencia en Pregrado, Departamento de Salud Pública. Universidad de Guadalajara Profesor de la Cátedra de Salud Ambiental y Salud Pública, Escuela de Medicina del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. Línea de investigación: Cultura y Educación en Salud, Alimentación y Ambiente. ORCID ID: 0000-0002-3640-0650. Email: patite@hotmail.com

José Luis Vázquez Castellanos

Médico Cirujano, Especialidad en Epidemiología Aplicada, Maestría en Medicina Social, Doctor en Ciencias Socio-Médicas. Profesor Investigador Titular, Departamento de Salud Pública, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. Profesor de Epidemiología, Escuela de Medicina del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. Profesor del Doctorado en Ciencias de la Salud Ambiental, Universidad de Guadalajara Departamento de Epidemiología Hospital General Regional 110, Instituto Mexicano del Seguro Social. Guadalajara, Jalisco, México. Línea de investigación: Epidemiología y Educación en Salud, Alimentación y Ambiente. ORCID ID: 0000-0002-7874-9746. Email: luisvazmx@yahoo.com.mx

Patricia Muñoz López

Licenciada en Nutrición. Maestrante de Ciencias Sociales, con orientación en Estudios Sociopolíticos, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Profesora de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad de Guadalajara. Línea de investigación: Políticas para la Soberanía y seguridad alimentaria. ORCID ID: 0000-0001-9127-571X. Email: patriciamunozlo@hotmail.com



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Educación y Participación Comunitaria en Escuelas de Contulmo y Tirúa, Chile. Interculturalidad, Micropolíticas y Territorios

Education and Community Engagement in Schools in the Communities of Contulmo and Tirua, Chile. Interculturality, Micropolitics and Territories

Inti Torres Villegas *
Noelia Carrasco Henríquez
Universidad de Concepción

El presente artículo describe tres factores que favorecen el vínculo entre propuestas educativas y procesos de participación comunitaria en comunidades Mapuche en Chile. A través del análisis de diversas experiencias se revela una resignificación progresiva de las escuelas, situándolas como espacio de participación y confluencia colectiva, en donde se manifiestan diversas tensiones y acuerdos presentes al interior de las comunidades donde se localizan, posicionándolas como puntos estratégicos para la definición y la apropiación territorial. Se profundiza en el análisis de la interrelación entre escuela y comunidad, a partir de identificar y caracterizar cuales son los factores que la potencian e inhiben, con la finalidad de identificar como operan y de qué forma son percibidas las escuelas al interior de las comunidades Mapuche en las comunas arriba mencionadas. Para lo anterior, se recogieron múltiples testimonios aportados por integrantes de tres escuelas participantes y de personajes de referencia de las comunidades donde estas se localizan, los cuales fueron analizados cualitativamente, lo que permitió identificar diversas mecánicas de participación comunitaria incidiendo, en pequeña escala, en el diseño y ejecución de propuestas educativas con pertinencia cultural y territorial, posicionando a las escuelas como espacios de confluencia comunitaria..

Descriptor: Educación intercultural, Participación comunitaria, Derechos humanos, Escuela, Diversidad cultural, Cultura mapuche.

This article describes three factors that foster the link between educational models and community engagement processes in Mapuche communities in Chile. In this context, the article reveals, through the analysis of various experiences, how communities have done a progressive re-signification of the schools: defining them as a space for participation and collective confluence, where diverse community tensions and agreements are manifested; positioning them as strategic nodes for the definition and appropriation of the territory. This allows us to deepen the analysis of the relationship between schools and communities, by identifying and characterizing the factors that enhance and inhibit it, in order to identify how they operate and how schools are perceived within the Mapuche communities in the communes mentioned above. Several testimonies were collected from members of the three schools that participated and other communities' stakeholders. These testimonies were analyzed qualitatively, which allowed the identification of diverse community engagement dynamics that affect, on a small scale, in the design and execution of educational proposals with cultural and territorial relevance, positioning the schools as spaces of community confluence.

Keywords: Intercultural Education, Community participation, Human rights, School, Cultural diversity. Mapuche culture.

*Contacto: intitorres@udec.cl

Introducción

Los procesos educativos cultural y territorialmente situados, han jugado un rol fundamental en la apertura de espacios de reflexión para la transformación social. En ese sentido, podríamos identificar también a los procesos educativos, como elementos de suma importancia en la construcción cotidiana de identidades, individuales y colectivas, lo que ubicaría a la educación como un espacio social clave en las construcciones políticas locales. Dado lo anterior, la educación no puede interpretarse como una dinámica aislada de otros procesos sociales, sino como un espacio donde estos confluyen y se manifiestan, evidenciando relaciones de poder, consensos y contradicciones, acuerdos y tensiones, dinámicas de cohesión o también de fragmentación comunitaria. Lo anterior, invita a la reflexión del proceso educativo, entendiéndolo como un espacio en permanente disputa entre diversos actores sociales que operan al interior de las comunidades, el cual, en muchos casos ha decantado en modelos educativos estandarizados, con poca pertinencia cultural y territorial, y que privilegian lo institucional por sobre lo comunitario, invisibilizando saberes y dinámicas locales para la construcción de conocimientos y prácticas.

Históricamente, los pueblos originarios de América Latina han sido objeto de violación a sus derechos, lo cual se ha materializado no solo en el despojo progresivo de sus tierras y en la sistemática negación del acceso a la justicia, sino también en la imposibilidad de incidir en la definición del tipo de educación que se imparte dentro de sus comunidades. La suma de todo lo anterior, sitúa a los pueblos originarios en el continente americano en una alarmante situación de marginación y dependencia política y cultural. En gran medida, la situación actual de los pueblos originarios, encuentra raíz en la negación histórica que los Estados Nacionales en la región han hecho de sus dinámicas particulares de organización, participación y transmisión de conocimiento. En el caso particular del pueblo Mapuche, resulta imperante admitir que históricamente el Estado Chileno no ha sido capaz de generar transformaciones que contribuyan substancialmente a la autodeterminación Mapuche en aspectos organizativos, participativos o educativos, sino que, por el contrario, ha promovido a través de diversos medios, un carácter de unicidad nacional a pesar, y en contra de, la rica diversidad cultural presente en el territorio nacional. Así lo aseguró el Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato¹ en 2003, cuando menciona que basta un análisis de los marcos jurídicos en el país para entender la concepción unitaria del Estado de Chile, y que por lo mismo el término pueblo se ha asumido como el de: distintos grupos que forman parte del Estado, pero no como naciones. Esta premisa se ha traducido en la construcción de una política pública que, si bien ha avanzado en el reconocimiento progresivo de los pueblos originarios presentes en el territorio nacional, aún resulta insuficiente para la generación de procesos autónomos y de autodeterminación de los mismos.

Enmarcado en lo anterior, destaca la creación en 1995 de una iniciativa de acción dentro del Programa de Educación Básica Rural al que correspondería desarrollar una serie proyectos pilotos en educación intercultural bilingüe en escuelas y liceos con población indígena, en conjunto entre la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y el Ministerio de Educación (MINEDUC). Este proceso desencadenaría en la posterior

¹ Volumen III, tomo III: Primera parte del informe final de la Comisión de Trabajo Autónomo Mapuche. Cap. VII

creación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) que en el año 2000 se institucionaliza como programa independiente y se comienza a aplicar como una estrategia de focalización y expansión paulatina a establecimientos con características similares a las participantes de los pilotos anteriormente mencionados (MINEDUC, 2011). A partir de ahí, las líneas centrales del PEIB quedaron definidas en torno a diversos objetivos que principalmente buscaron, por un lado, la formación y capacitación de profesores y especialistas en interculturalidad y bilingüismo, y por otro, la generación de propuestas curriculares con pertinencia cultural y territorial. En consideración de lo anterior, es importante destacar que aunque el PEIB considera la inclusión de educadores tradicionales, quienes como integrantes de la comunidad donde se encuentra inserta la escuela, apoyan para incorporar conocimientos de la cultura originaria a las prácticas educativas, no describe en sus normativas un mecanismo específico de consulta que sea vinculante² a través de la cual las comunidades puedan tener una incidencia concreta en el diseño de planes y programas particularizados cultural y territorialmente. Lo anterior, invita a preguntarnos por las características del diseño y la ejecución institucional del PEIB, y también por el impacto político y cultural real que su propuesta educativa puede generar dentro de las comunidades donde se aplica. Cabe indicar que las propias directrices del PEIB señalan que éste debe tener un rol activo en el fomento de la participación de la familia y la comunidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje (ob cit, p.10). Por tanto, esta divergencia entre el discurso y la práctica abre nuevas interrogantes sobre el tipo de participación que desde la institucionalidad escolar se promueve, y sobre si esta ofrece una alternativa real de decisión para el pueblo Mapuche en cuanto a los conocimientos que se consideran relevantes transmitir y construir en conjunto con las nuevas generaciones. Este cuestionamiento incluye también preguntas respecto a la función misma de las escuelas dentro de las comunidades Mapuche, que lo mismo podrían asumirse como espacios de confluencia comunitaria que como elementos ajenos y disruptivos de la tradición local, según la experiencia de las y los participantes del proceso educativo.

No obstante, a pesar de las carencias estructurales del PEIB anteriormente señaladas, resulta relevante admitir que muchos han sido los esfuerzos efectivos por vincular a las escuelas operando bajo esta modalidad con las comunidades donde se localizan, impulsados por las y los integrantes de diversas comunidades escolares, quienes, paralelamente a las directrices del PEIB, impulsan iniciativas pedagógicas y de participación escolar, consolidando una serie de experiencias positivas que han impactado favorablemente no solo el trayecto escolar de las y los estudiantes, sino en general la experiencia de todas y todos los participantes del proceso educativo. Como se expondrá con mayor detalle más adelante, estos esfuerzos se gestan mayormente a nivel de escuela y comunidad, logrando también un impacto mayor en la progresiva construcción de política educativa a nivel institucional. A pesar de esto, y en voz de las y los protagonistas de estas iniciativas, pocos han sido los esfuerzos institucionales por sistematizar estas experiencias de vinculación entre escuela y comunidad, en contraste con el desmedido esfuerzo por calificar cuantitativamente aspectos como el desempeño académico de las escuelas a través de pruebas estandarizadas.

² Según el sitio web del MINEDUC. durante el año 2010 y 2011, el Ministerio a través del Programa Intercultural Bilingüe, realizó la consulta a los pueblos indígenas, a propósito del Decreto que regula la función docente de Educadores (as) Tradicionales que implementan la Lengua Indígena en establecimientos del país. Información disponible en: http://portales.mineduc.cl/index2.php?id_portal=28&id_seccion=5418&id_contenido=33789

En consonancia con los antecedentes arriba señalados, el presente artículo busca relevar aquellos elementos que potencian el impacto recíproco en la interrelación entre educación y procesos de participación comunitaria, a través de aspectos como la definición identitaria, la apropiación territorial y la movilización colectiva, que en suma pueden derivar en pautas dinámicas de acción comunitaria construidas y desarrolladas desde las escuelas. Lo anterior se enmarca dentro de la investigación *Interrelación entre procesos de educación y participación comunitaria en contexto Mapuche: Tres experiencias en el cono sur de la Provincia de Arauco* presentada como tesis del magister de Investigación Social y Desarrollo de la Universidad de Concepción, la cual se realizó durante Noviembre de 2016 y Abril de 2017, a partir de la recuperación de la experiencia de tres colegios municipales –dos en la comuna de Contulmo y uno en la comuna de Tirúa– que implementan el PEIB dentro de la provincia de Arauco, en la Región del Bio Bio. Es importante mencionar que la elección de estas dos comunas no resultó en absoluto casual pues según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2005) en el último censo realizado en 2002 señala que ambas son dos de las tres con mayor porcentaje de población Mapuche en la Región del Bio-Bio y que incluso Tirúa es la 5ta en el país. Por otro lado, también cabe señalar que el cono sur de la Provincia de Arauco, donde se localizan las escuelas participantes, ha sido escenario de números conflictos sociales y territoriales principalmente entre el Estado Chileno, las empresas forestales y las comunidades Mapuche, lo cual constituye un contexto complejo de relevancia para el análisis de las temáticas expuestas previamente.

1. Revisión de la literatura

La discusión conceptual sobre la interrelación entre la educación y la participación comunitaria, buscará relevar qué factores potencian que este vínculo pueda generar, dentro de los contextos particulares en los cuales se desarrolla, procesos concretos de movilización social. Lo anterior, no implica necesariamente dejar de lado los aspectos pedagógicos, ni mucho menos los relacionados con la construcción de política educativa, sino más bien reflexionar sobre cómo estos dos aspectos, desarrollados de forma inclusiva, participativa, y con pertinencia cultural y territorial, pueden potenciar a la educación como espacio para la reflexión, el dialogo y la acción social. Así mismo, permite indagar en cómo procesos de participación comunitaria, en distintas escalas y en diferentes ámbitos, pueden decantar en la construcción de propuestas educativas con las características arriba enunciadas.

En el ámbito educativo, son fácilmente identificables las posturas que conciben a la educación no solamente como un proceso para el desarrollo individual de habilidades, sino como un espacio para el fortalecimiento colectivo de las capacidades. En particular, Mauricio Huircan (2010) describe que en los modelos de educación tradicional Mapuche “dominar saberes y conocimientos genera ciertos beneficios para su entorno próximo, vinculado con la mantención del equilibrio y la existencia armoniosa dentro de la comunidad” (p. 25). Este planteamiento, se contrapone con modelos educativos orientados exclusivamente a la formación individual de competencias, donde se priorizan los objetivos de una economía de mercado, interesada en que las instituciones educativas se transformen en centros de adiestramiento laboral, ofertando tan solo una porción de conocimiento y las destrezas individuales suficientes para aceptar empleos precarios y mal pagados (Llamas, 2014). Una educación meramente enfocada a la capacitación

laboral individual, privilegia contenidos estandarizados, mayormente técnicos, desconociendo o menospreciando el cúmulo de saberes y prácticas de transmisión de conocimientos propias de los pueblos originarios. En ese sentido, Rojas y Peña (2015), afirman en lo respectivo a los procesos de sociabilización del conocimiento de las y los estudiantes de comunidades Mapuche, que la forma en la que está definida la educación oficial y sus contenidos conlleva a un problema para las comunidades, ya que desde las escuelas se ha negado históricamente otro tipo de conocimiento que no sean el occidental, en detrimento de aspectos como la narración oral y el conocimiento sobre las relaciones de parentesco entre los Mapuche (Rojas y Peña, 2015). Lo anteriormente expuesto, además de identificar dos énfasis en la comprensión de la educación, a saber, la individual y la colectiva, plantea la interrogante sobre ¿cómo construir modelos educativos que potencien el sentido de colectividad dentro de los contextos en los que se desarrollan, en lo que respecta a la selección de contenidos y estrategia pedagógica? Una propuesta al respecto se desprende del enfoque de Derechos, descrito por Luna (2012), cuando menciona que el sentido de la educación y sus conceptos de calidad tienen que nutrirse de la doctrina de los Derechos Humanos y del entendimiento de que la educación es un derecho fundamental que transversaliza a todos los derechos. Lo anterior, señala, “establece una interrelación de la educación con todos los factores y dimensiones de la realidad en distintos niveles. Y también en la gestación de visiones y políticas para la construcción del rumbo de acción de las comunidades” (Luna, 2012, p. 56). Por otro lado, es importante recalcar que el derecho a la educación es simultáneamente individual y social (Nogueira, 2008, p. 210), considerando no solo su importancia en el trayecto de un individuo como medio para lograr una mejor calidad de vida, sino también su relevancia como proceso de preservación cultural y patrimonial para los pueblos. En ese sentido, es necesario entender la educación como un espacio no solo de análisis crítico sino también de construcción de la realidad. En lo práctico, la educación con el enfoque de derechos humanos, no consiste simplemente en la difusión de los marcos jurídicos que garantizan los derechos en diversos niveles, sino también el análisis de cómo un grupo en particular recibe o es vulnerado en sus derechos. En contexto Mapuche, lo anterior supondría no solo un análisis crítico de la historia en la relación entre el pueblo Mapuche y otros actores sociales, políticos y económicos, sino también sobre su coyuntura actual, con el objetivo de generar espacios de reflexión y construcción de propuestas comunitarias de acción. Considerando la compleja y diversa realidad de las comunidades Mapuche, es importante considerar que Crespo (2012: p.71), asume que a la par de su rol como dinámica de transformación social, la educación puede implicar un punto de encuentro, diálogo y puesta en común de la diversidad social de las sociedades cuando afirma que el desafío de la educación apunta a la inclusión de toda la población y a la provisión de una educación de calidad para todos. Pero, además, la educación constituye un espacio público para el ejercicio de la ciudadanía, donde los diversos grupos sociales aprenden a reconocerse y a convivir desde la diversidad.

Asumida la relevancia de la educación ante diversos procesos sociales, convendrá identificar algunas posturas teóricas asumidas ante los desafíos que la diversidad presenta en distintos ámbitos de la realidad y el modo en que éstos son o pueden ser asumidos desde la práctica educativa. En primer lugar, la multiculturalidad, definida por Venegas (2012), consiste en el reconocimiento de la diversidad de culturas conjuntas en un mismo espacio o tiempo, sin considerar la posibilidad de interacción horizontal entre

las mismas o de un cambio en el tipo de relación histórica entre ellas. El mismo Venegas (2012) sostiene que,

la mirada formal, occidental, de la diversidad cultural tiene relación con la tolerancia, proceso de inclusión relacionado con la necesaria asimilación de determinados grupos a la sociedad, sin topar los temas estructurales, ni del poder, ni de la cultura dominante, ni de la economía, ni de la educación, peor aún, de la religión o los símbolos y formas de vida. (p. 103)

Es decir que, bajo esta lógica, las políticas multiculturales en diversos ámbitos reconocerían la diversidad, pero buscando homogeneizarla hacia la clase o cultura dominante. Basta una breve recapitulación histórica para identificar que, cuando menos en América Latina, históricamente la gran mayoría de los sistemas educativos públicos se orientaron, a través de sus políticas educativas y prácticas pedagógicas, a la estandarización de contenidos, como estrategia para promover la unicidad nacional. El Estado Chileno y su relación con los pueblos originarios presentes en su territorio nacional, no ha sido la excepción.

Por otro lado, el mismo Venegas (2012) sostiene que, por el contrario, "la interculturalidad implica una interrelación horizontal y crítica entre dos o más culturas, las cuales, a su vez, se van conjugando y potenciando sistemáticamente" (p. 103). En ese sentido, podría asumirse de antemano que la interculturalidad no solo posibilita el diálogo entre diversos grupos sociales, sino que también potencia una integración que no resigna características o elementos de una cultura ante la otra, ya que, por el contrario, promueve una integración equitativa. Esta definición, es coincidente con lo señalado por Ferrão (2010), recuperando los postulados de Fidel Tubino al respecto, cuando caracteriza a la interculturalidad crítica, la cual no solo reconoce las diferencias, sino que cuestiona las desigualdades construidas a lo largo de la historia entre diferentes grupos humanos. Más allá de esta crítica, este tipo de interculturalidad pretende ser una propuesta ética y política para la construcción de sociedades democráticas que articulen "la igualdad y el reconocimiento de las diferentes culturas, y de proponer alternativas al carácter monocultural occidentalizante, que domina en la mayoría de los países del continente latinoamericano" (Ferrão, 2010, p. 338).

Considerando las anteriores propuestas conceptuales, y tal y como se mencionó líneas arriba, es posible advertir que el sistema educativo en Chile, a pesar de ofrecer una propuesta educativa intercultural, amparadas en la Ley Indígena 19.253 y expresada en el PEIB (Huirican, 2010, p. 98), únicamente apunta hacia el reconocimiento multicultural, ya que "en su estructura institucional mantiene carácter centralizado, proveniente de organismos creados por el Estado, y donde se toma como base el conocimiento occidental fundamentado en criterios de objetividad enajenante" (p. 100). En consecuencia, el currículum oficial en Chile reproduce el modelo escolar occidental, por el que han transitado muchas generaciones de estudiantes Mapuche, a partir de la consolidación de la escuela como único dispositivo educativo, el cual responde al imaginario nacional, que si bien ha incluido progresivamente a diversos sectores de la sociedad nacional, continúa generando una relación hegemónica del saber occidental en relación con el saber Mapuche.

En síntesis, en materia de educación intercultural, se podría concluir que un modelo educativo que se vincule a procesos de participación comunitaria, requerirá caracterizarse por promover una educación que fortalezca capacidades colectivas, contribuyendo con ello a la cohesión y movilización comunitaria. Por otro lado, deberá

fundamentarse en un enfoque de derechos humanos, que no solo promueva su ejercicio, sino que también analice de forma crítica su entorno en relación al cumplimiento o vulneración de los derechos colectivos e individuales, para contribuir a la exigencia y la reivindicación de los mismos. Por último, deberá reconocer la diversidad de forma crítica, analizando las relaciones inequitativas históricas entre grupos diversos en tiempos y espacios determinados. En ese sentido, y considerando las características del sistema educativo en Chile, resulta fundamental no solo una revisión crítica de los planes y programas oficiales propuestos por el Huircan (2010) sino también focalizar esfuerzos en identificar y resignificar prácticas cotidianas dentro de las escuelas, que pueden en su ejercicio corresponderse con los conceptos anteriormente expuestos. Esto podría contribuir, a través de la experiencia cotidiana, a que la educación resulte ser motor que impulse transformaciones a diversas escalas y en múltiples ámbitos, para revertir la historia de marginación, segregación y violencia en contra del pueblo Mapuche, que desde diversos sectores sociales se ha ejercido. Para lo anterior, resulta indispensable la identificación de dos ámbitos, o niveles, del quehacer educativo; "el micropolítico y el macropolítico" (Mella, 2010, p. 29), el primero contenido dentro de las escuelas, las aulas, las y los actores del proceso educativo y la comunidad que los rodea, y el segundo relacionado con las variables estructurales, institucionales y normativas del proceso educativo a nivel nacional. Cabe destacar, que ambos niveles no pueden ser vistos como dos espacios aislados que operan con independencia, sino que necesariamente deben comprenderse como dos dimensiones de una misma construcción intersubjetiva y sociocultural. Esta mirada compleja, permite reconocer los alcances concretos del ámbito micropolítico en los diversos trayectos educativos, y su trascendencia en la construcción de propuestas educativas para la transformación social. Después de todo, los procesos educativos, a pesar de desarrollarse insertos en una estructura superior, institucional y jurídica, son definidos cotidianamente por sus protagonistas a través de esfuerzos individuales y colectivos, que en este nivel guardan vínculos estrechos con las comunidades y los territorios que les rodean. Es decir, los procesos educativos diseñados y supervisados desde espacios de macropolítica operan en el nivel micropolítico, dentro de las escuelas y las comunidades, y desde allí, han de abrir espacios para que las comunidades canalicen sus inquietudes y se retroalimenten internamente.

En lo que respecta al sentido de identidad, coincidimos con García (2014), cuando afirma que "el punto de partida de la conciencia de sí de cualquier ser humano es su identidad. Es decir, la identidad es nuestra afirmación en y hacia el mundo" (García, 2014, p. 9). En, porque define dinámicamente las configuraciones individuales y colectivas y hacia, porque traza esquemas de acción en la construcción de los contextos sociales, geográficos o temporales en los que se habita. Lo anterior, da luz inicial a entender la configuración identitaria como elemento que aglutina y potencia diversos procesos de movilización social, cuestión que permite argumentar la importancia de superar la comprensión de la educación como un proceso de transferencia de conocimientos y promoverlo como un espacio social clave en la construcción de las identidades. Esta dinámica, se encuentra aún presente en las comunidades Mapuche, donde la construcción de conocimientos contribuye a la definición identitaria, promoviendo actitudes y valores como el respeto, el cual se considera como un elemento importante para las interacciones en que se entregan los conocimientos de la cultura (Quintriqueo y Cárdenas, 2010).

Por último, es importante mencionar que no necesariamente la identidad individual fortalecida y focalizada territorialmente deriva irremediabilmente en acción colectiva,

pero es posible que la puesta en común de intersubjetividades compartidas, es decir, de identidades colectivas, confluyan en la construcción de objetivos en común. En ese sentido García (2014), sostiene que,

cuando el movimiento de la identidad asume, a través de portavoces, una planificación pública de visibilización, de acción colectiva y efecto organizado en la correlación de fuerzas del espacio social, puede materializarse como movimiento u organización social permanente. Hablamos entonces de una identidad movilizadora, cuyo efecto social es capacidad de movilización. (p. 14)

No obstante, en lo referente al pueblo Mapuche, hablar de identidad es hacerlo también de territorio, no solo en consideración del histórico proceso de reducción al que se ha enfrentado sistemáticamente, sino también a la profunda conexión social, económica y espiritual que el pueblo Mapuche tiene con la tierra que ancestralmente ha habitado. En ese sentido, reconociendo el potencial de acción social que la identidad supone como mecanismo para la práctica de subjetividades compartidas, será importante reconocer el rol que el territorio, asumido más allá de sus características físicas (aunque sí, también reconociendo su importancia), tiene no solo como espacio de construcción identitaria, sino también como elemento cohesionador de la comunidad consigo misma y con su entorno. En ese sentido, la relevancia conceptual del territorio constituido simbólicamente por quienes habitan en él, invita a la reflexión sobre cómo el sentido de pertenencia potencia el involucramiento individual y colectivo en procesos de participación en el ámbito territorial. En ese sentido, Bustos (2014) afirma que “considerando la importancia que tiene para una comunidad la supervivencia física, social y cultural, el territorio puede ser entendido como un espacio apropiado que permite a los sujetos y a la comunidad validar su desarrollo cultural. En ese sentido, el territorio termina siendo un mediador entre las diferentes esferas de la sociedad” (Bustos, 2014, p. 85). Esto, implica entonces un proceso de doble sentido dentro del cual los individuos son configurados identitariamente por el territorio en el que habitan, mientras que el mismo se configura a través de las subjetividades compartidas entre los individuos. A este mecanismo, Trejo (2008) lo define como apropiación, el cual,

facilita el diálogo entre los individuos y su entorno en una relación dinámica de interacción, ya que se fundamenta en un doble proceso: el individuo se apropia del espacio transformándolo física o simbólicamente y, al mismo tiempo, incorpora a su self determinadas cogniciones, afectos, sentimientos o actitudes relacionadas con el espacio que resultan parte fundamental de su propia definición como individuo, de su identidad del yo. (p. 37)

No obstante, es importante admitir que la construcción conceptual del territorio, no es una dinámica históricamente unilineal, sino un continuo y complejo diálogo entre el pasado, el presente y los posibles futuros. Por lo tanto, posicionándonos en los ámbitos educativo y comunitario, las transformaciones territoriales implican, por un lado; reconocer los saberes ancestrales o tradicionales de la comunidad y al mismo tiempo complementarlas con el conocimiento contemporáneo en busca de alternativas a los problemas territoriales (Bustos, 2014). Por otro lado, implica también la recuperación de la memoria colectiva, narrada por sus propias y propios protagonistas, ante la difusión uniforme de las narraciones históricas nacionales contenidas en los planes y programas oficiales.

Si bien, bajo los supuestos teóricos expuestos anteriormente, se asume una interrelación entre procesos educativos con las características descritas previamente, y el desarrollo de dinámicas de participación comunitaria a partir de la identidad movilizadora y de la

apropiación territorial, resultará fundamental acotar conceptualmente la noción y los ámbitos de participación, a fin de identificar sus principales características a partir de los casos estudiados. Peña, Almendra y Rojas (2010) señalan que,

*el pueblo Mapuche, ancestralmente, ha usado un sistema de organización social y de identidad territorial muy característica y particular basado en un complejo sistema de alianzas y dependencias mutuas que tiene como base la identidad del territorio centrada en su linaje, esto es, en mapudungun el *tuwun*³ y el *kupalme*⁴. (p. 249)*

Lo anterior, advierte la existencia de

un sistema político y organizativo que se afincaba principalmente en grupos familiares reducidos, lo cual le permite a los habitantes de una comunidad en particular, incorporar una forma única de relacionarse de los sujetos con un presente, pasado y futuro en esta relación de parentesco de cada familia y su comunidad. (Peña, Almendra y Rojas, 2010, p. 251)

Esta característica implica una forma de concebir los mecanismos y ámbitos de participación e incidencia, la cual podría asumirse como de pequeña escala o micropolítica, en referencia a territorios o comunidades concretas, en contraste, por ejemplo, con las características de la organización política del Estado Chileno, las cuales se basan en la defensa de los intereses generales de la nación, distribuyendo el poder político de forma centralista y cuya representación local puede ejercerse únicamente a través de los distintos mecanismos institucionales validados y organizados, como las elecciones o las consultas. No obstante, como se advirtió anteriormente, el hecho de que la estructura política institucional en Chile funcione central y verticalmente, no implica necesariamente que en paralelo no se gesten acciones concretas de participación social, ejercidas de forma territorial e impulsada por colectivos con objetivos bien delimitados. En ese sentido, la escuela, como muchos otros espacios de confluencia comunitaria, aparece como escenario en el cual, en consideración de sus características de interacción colectiva, pueden impulsarse diversos procesos de participación y fortalecimiento comunitario.

En consideración de todos estos antecedentes teóricos, es que se consideró necesario abordar empíricamente un conjunto de experiencias de vinculación entre comunidad y escuela, y a partir de ellas, definir cuáles son los factores que operan para promover dicho vínculo, lo cual constituye el objetivo primordial del presente texto y uno de los objetivos específicos del trabajo de investigación en el que se enmarca.

2. Hallazgos

Tal y como se señaló, los datos utilizados provienen de la cotidianeidad de tres escuelas municipales localizadas en las comunas de Contulmo y Tirúa, estudiada a través de la realización de entrevistas semiestructuradas con directivas y directivos, docentes, asesores y asesoras culturales, apoderadas y apoderados, alumnos y alumnas, autoridades locales o tradicionales y con colaboradores y colaboradoras del PEIB en la provincia de Arauco, quienes aportaron sus testimonios y experiencias en diversos procesos de vinculación entre la escuela y la comunidad. Considerando que se trató de una

³ *tuwvn* s. origen geográfico del que se proviene, procedencia territorial; según el diccionario web del Instituto de lenguas y literaturas amazónicas (<http://www.illa-a.org/wp/diccionarios/mapuche-wixaleyin/>)

⁴ *kvpan* s. 1 origen. 2 procedencia familiar (idem)

investigación de carácter cualitativo, no se buscó estandarizar la muestra, y la base de datos se configuró a partir de lo recopilado en ocho entrevistas individuales, 6 entrevistas colectivas y la observación participante en tres espacios sociales locales.

A partir de lo anterior, se logró identificar una serie de factores que permitirían promover y potenciar la vinculación participativa entre la escuela y la comunidad. Es importante mencionar que con esto no se pretende elaborar una suerte de “manual de buenas prácticas” utilizable en cualquier espacio, sino más bien subrayar aquellos puntos de confluencia en los que, a través de procesos diversos y particulares, las escuelas y comunidades participantes, coincidieron en señalar.

2.1. Participación horizontal en el espacio escolar

En primer lugar, cabe mencionar que, según los testimonios de las y los entrevistados, se destaca la importancia de la participación sostenida de actores y actrices comunitarias extra escolares, en las dinámicas organizadas dentro de la escuela, ya que su presencia legitima los esfuerzos de la misma, no solamente en actividades propiamente académicas, sino también en aquellas que se desarrollan de forma extracurricular. Lo anterior, no se reduce exclusivamente a la presencia de los actores arriba mencionados en el espacio escolar, sino que implica una redistribución de las responsabilidades en diversas actividades desarrolladas al interior de la escuela. En ese sentido, es importante mencionar que, en la gran mayoría de los casos, las y los entrevistados manifestaron que las relaciones entre el personal administrativo y docente, con el resto de la comunidad educativa se ha horizontalizado progresivamente, dejando atrás prácticas jerárquicas y discriminatorias en la dinámica organizativa y participativa existentes hasta hace algunos años en las escuelas. En ese sentido, se considera que el involucramiento de las y los integrantes de la comunidad se implica en la decisión, ejecución y retroalimentación de las actividades cotidianas de los establecimientos educativos. Lo anterior se concreta en el hecho de que es la comunidad, muchas veces a través de grupos de apoderadas y apoderados, quienes han propuesto incluir al mapudungun como ramo oficial en las escuelas donde se desarrolló la investigación, y también en que es la propia comunidad, en este caso a través de las autoridades tradicionales, la que propone a la persona que desempeñara el cargo de educador tradicional, en el marco de la ejecución del PEIB. Por otro lado, en todas las escuelas se mencionó que las propuestas pedagógicas se someten antes a la aprobación de las y los apoderados, quienes también retroalimentan las mismas a través de lo que les mencionan sus hijas e hijos. Esto, permite que las acciones generadas en el ámbito escolar, no atraviesen únicamente aspectos académicos o curriculares sino que, al incluir la participación de diversos actores comunitarios, se proyecten como dinámicas de alcance territorial.

Sin embargo, sería ingenuo asumir que las experiencias positivas de vinculación entre la escuela y la comunidad se han gestado automáticamente, pues en todos los casos se trata de procesos derivados de la generación de lazos interpersonales entre las y los integrantes de la comunidad escolar, que trasciende lo estrictamente académico y apela a factores tales como las relaciones de parentesco y los sentidos comunitarios vigentes, los cuales generan entre las y los integrantes de la comunidad escolar sentidos de identidad colectiva territorializada. Al respecto, es importante resaltar que las profesoras consultadas coincidieron en asociar a la comunidad escolar con una familia y reiteradamente mencionan que sienten a las alumnas y alumnos como hijas o hijos, incluso dos de ellas mencionaron que el hecho de ser mujeres las dota de mayor

sensibilidad e intuición para la contención colectiva y las posiciona como actrices de aglutinamiento colectivo. Es decir, las profesoras construyen su propio sentido de identidad a partir de la proyección misma de la acción educativa hacia y/o en referencia de la comunidad y sus referentes.

Otro de los aspectos relevantes en cuanto a la participación de actores comunitarios extraescolares, particularmente en lo referente a las apoderadas y apoderados, consiste en la divergencia manifiesta entre las escuelas participantes en cuanto a las características de matrícula de alumnos y alumnas de los establecimientos. Las comunidades escolares de las escuelas con menor número de estudiantes expresaron mayor fortaleza en cuanto a los lazos de colaboración dentro de las mismas, en contraste con aquellas que tienen una matrícula mayor que expresaron diversas dificultades para congregarse, por ejemplo, a la totalidad de las y los apoderados en las actividades de la escuela por diversos motivos.

2.2. Re significación de la escuela como punto de encuentro comunitario

Por otro lado, en consideración de las características geográficas y espaciales de los sectores donde se localizan las escuelas participantes, se pudo constatar que éstas se han consolidado como un espacio de encuentro entre sus habitantes, en donde pueden no solo participar de actividades educativas, sino también abordar aspectos de relevancia para la comunidad, o simplemente ponerse al día en sus actualidades familiares. No obstante, lo anterior no solamente implica un atractivo para las y los apoderados, sino que también para las y los estudiantes quienes manifestaron que el espacio escolar se convierte en un punto de encuentro de sus amistades, donde incluso pueden desarrollar actividades que les son imposibles en otros ámbitos. En ese sentido, es importante destacar que para las niñas, niños y adolescentes del sector, las escuelas constituyen espacios de referencia dentro del territorio, ya que, como se mencionó anteriormente, este espacio se resignifica constantemente transformándose de un espacio institucional de enseñanza, en uno comunitario de socialización, entretenimiento y de práctica cultural y deportiva. No obstante, el hecho de que los espacios escolares repliquen dinámicas comunitarias, no necesariamente implica una situación idílica en la relación entre las y los participantes, ya que muchas veces las relaciones de poder, o incluso los conflictos existentes dentro de las comunidades atraviesan y permean el espacio escolar.

En ese sentido, los espacios de convivencia informal dentro de las escuelas, no solamente funcionan como dinámicas de cohesión, sino que también se transforman en espacios desestructurados de aprendizaje mutuo, lo cual revela la importancia del desarrollo de actividades extraescolares que involucren activamente a la comunidad, ya que durante estas se gestan dinámicas de construcción de conocimientos proyectados colectivamente y de forma colaborativa entre las y los participantes. Tal pareciera que los espacios informales contribuyen a difuminar las ya mencionadas jerarquías históricamente naturalizadas dentro de la institucionalidad educativa, en donde las y los docentes parecían poseer las únicas voces autorizadas para dirigir los procesos educativos y en general cualquier dinámica circunscripta al entorno escolar.

Aunque sería aventurado asumir que la resignificación de los espacios escolares consisten en procesos íntegros de apropiación territorial, es importante reconocer que, como se ha mencionado en apartados anteriores, los propios espacios educativos se han transformado en espacios de articulación comunitaria en donde se reflexiona y se dialoga en torno a las reivindicaciones políticas, económicas y culturales vigentes en torno al

territorio. Lo anterior, sin embargo, no implica que el espacio y la práctica educativa tenga que supeditarse necesariamente a las instalaciones de la escuela, ya que estas presentan importantes limitantes físicas y de disposición horaria para su uso. Por otro lado, como se señaló anteriormente, las escuelas son espacio de confluencia pero también de enfrentamiento, entre los ámbitos comunitario e institucional. La apropiación discursiva del territorio, manifiesta en espacios como el escolar, no debiese idealizarse como fin en sí mismo, ya que muchas y muchos de los entrevistados, coincidieron en destacar la importancia de la recuperación física de otros espacios dentro de su territorio, como los bosques o los cuerpos hídricos, en consideración no solo del aprovechamiento de sus recursos, sino también del valor simbólico que el mismo tiene para las comunidades Mapuche del sector.

2.3. Abordaje integral del conflicto en el espacio escolar

Es innegable que las comunidades localizadas en el cono sur de la Provincia de Arauco, se encuentran atravesadas por diversos conflictos sociales y territoriales presentes desde hace mucho tiempo en el sector. En ese sentido, uno de los principales intereses del presente artículo era indagar si los mismos eran un tópico que se aborda regularmente dentro del ámbito escolar y de qué forma se hace. A pesar de que los testimonios fueron diversos, fue posible advertir ciertas generalidades en el tipo de respuesta según los roles desempeñados dentro de las escuelas y en la comunidad. Por un lado, la mayoría de las directoras consultadas afirmaron que dentro de las escuelas no se abordaban las temáticas arriba descritas, con la intención de no generar dinámicas que pudiesen fragmentar a la comunidad escolar. No obstante, es importante mencionar que en todos los casos las directoras de los establecimientos participantes no están radicadas en los sectores donde se localizan las escuelas, por lo que, en contraste con los testimonios de las y los habitantes de las comunidades, manifestaron conocer de forma muy general la realidad de las mismas y por ende no estar al tanto de las circunstancias específicas que implican los conflictos dentro de las comunidades y como repercuten estas particularmente entre sus habitantes. Por el contrario, los educadores tradicionales, y/o profesoras vecindadas en los sectores donde se localizan las escuelas, señalaron que aunque conscientemente se procura no abordar temáticas coyunturales en lo respectivo la comunidad, estas aparecen continuamente en las escuelas por interés de las alumnas y alumnos, quienes, ya sea por la información que circula entre sus amigos o familiares, o a través de la que aparece en los medios de comunicación, se muestran intrigados sobre de los acontecimientos y también sobre las implicaciones individuales y comunitarias de los conflictos. Lo anterior, evidencia la importancia de abordar de forma crítica, no solo los acontecimientos recientes dentro de las comunidades, sino también cual ha sido el tránsito histórico del pueblo Mapuche, a fin de cuestionar y deconstruir una serie de estereotipos adjudicados al mismo desde diversos sectores, los cuales, según manifestaron algunos entrevistados, tienen notorias implicancias, particularmente en las niñas y niños, durante su proceso de construcción identitaria para asumirse o no como integrantes del pueblo Mapuche. En la misma tónica, algunas de las apoderadas entrevistadas manifestaron que las y los niños muestran natural curiosidad por los eventos desarrollados a partir de los conflictos territoriales y medioambientales, por la notoria presencia policiaca en diversos sectores del sur de la provincia de Arauco y por la participación de integrantes de sus familias en las movilizaciones. Considerando lo anterior, resulta evidente una divergencia discursiva entre los actores institucionales y los comunitarios al interior de las escuelas, en cuanto al tratamiento y relevancia que le

tendría que ser asignada a los asuntos relacionados con los conflictos presentes dentro de las comunidades. Es importante particularizar que se asume que esta divergencia queda estrictamente en el plano de lo discursivo, porque según se pudo indagar a través de las entrevistas y la observación participante, los temas antes señalados son parte de la cotidianidad de las escuelas.

Sin embargo, a pesar de la renuencia de las y los actores institucionales para abordar integralmente los diversos conflictos manifiestos en el sector dentro de la escuela, paradójicamente, sus testimonios dieron cuenta de que se ha generado un cambio substancial que las docentes, quienes no son originarias del territorio, manifestaron experimentar en su percepción del mediáticamente denominado conflicto mapuche. Es decir, se enfrentan desde su experiencia a los diversos estigmas o estereotipos que sobre las comunidades admitieron poseer previamente a su participación en las escuelas. A pesar de que manifestaron no involucrarse activamente, las docentes consultadas se manifestaron críticas no solo con la excesiva presencia policial en la zona, sino también con la extensa presencia de cultivos forestales en consideración de sus impactos sociales y medioambientales. En ese sentido, y a pesar de que, como se mencionó anteriormente, las escuelas procuran no desarrollar debates sobre la temática forestal durante las clases, muchas de las y los alumnos entrevistados, principalmente las y los de 7° y 8°, consideraron que la presencia de las plantaciones forestales ha significado el principal cambio negativo en el entorno, principalmente por su impacto medioambiental, particularmente en cuanto a la escasez de agua.

Por último, es importante mencionar que desde la diversidad de posturas valóricas e ideológicas presentes en los distintos casos estudiados, existen grupos de apoderados y apoderadas que consideran que en la escuela debiese hacerse un abordaje histórico y coyuntural de las temáticas relacionadas con el Pueblo Mapuche. En ese sentido, podría asumirse que la comunidad trasfiere hacia los espacios escolares, una de las tensiones existentes entre sus habitantes en cuanto a la reivindicación de la historia y el presente del pueblo Mapuche. Mientras que un sector de la comunidad asume que esta atraviesa únicamente por la revitalización de aspectos culturales como las ceremonias y la lengua, para otro, es también necesaria una reivindicación territorial y política del Pueblo Mapuche habitante del sector sur de la Provincia de Arauco. Ambos posicionamientos no son del todo contrarias, y se han traducido en posturas claras sobre los abordajes discursivos que del contexto se hacen dentro de la escuela, la cual, en voz de sus colaboradoras, se ha mantenido *neutra* ante los debates existentes en las comunidades.

3. Conclusiones

La escuela, como espacio de confluencia comunitaria, no está exenta de reproducir en su interior múltiples debates entre diversos sectores sociales presentes en la comunidad. Por lo anterior, sería ingenuo o idílico asumir que los espacios escolares operan exclusivamente mediante dinámicas armónicas para la transmisión o construcción del conocimiento, sino que por el contrario, estos procesos se generan muchas veces reproduciendo tensiones, conflictos y relaciones de poder, lo cual lejos de significar una dificultad insuperable para el proceso educativo, lo enriquece aportándole a las y los protagonistas del mismo de un marco para analizar la realidad críticamente y la posibilidad de generar acuerdos y estrategias de acción colectiva que trasciendan del ámbito educativo al comunitario.

La educación bajo un enfoque comunitario, manifiesta en la participación activa dentro de la escuela, el enfoque de derechos humanos, manifiesto en el abordaje integral de los diversos conflictos que atraviesa el pueblo Mapuche, y la apropiación territorial, puesta en práctica a través de la resignificación de las escuelas, no son panaceas que por sí mismas resuelvan dificultades manifiestas cotidianamente en las escuelas y las comunidades, pero si son estrategias que permiten la apertura de espacios de diálogo y la construcción de territorios, ya que las mismas consideran en sus fundamentos conceptuales la posibilidad de que diversos grupos humanos puedan ejercer sus derechos en materia cultural, educativa, de participación y sobre el territorio, los cuales le han sido sistemáticamente negados al pueblo Mapuche.

Por último, asumiendo de antemano que es en el ámbito micropolítico donde se gestan progresivamente las transformaciones tangibles en el ámbito educativo en aspectos pedagógicos y de participación escolar, y que progresivamente se han ido recogiendo e incluyendo la participación de diversos actores comunitarios, es imperante asumir que el Estado Chileno, a través de estructura institucional y jurídica en materia educativas, no puede mantenerse al margen o estático ante las mismas. Es perentorio entonces acompañar estas experiencias de transformación, incorporando al diseño de política educativa perspectivas pedagógicas y de participación, que contribuyan a generar vínculos efectivos y duraderos entre las escuelas y las comunidades donde estas se localizan, a fin de legitimar un vínculo que día a día construyen y fortalecen las y los protagonistas del proceso educativo.

Referencias

- Bustos, H. (2014). La importancia de la relación cultura, territorio y enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias y Cultura: Múltiples Aproximaciones*, 7, 83-102.
- Crespo, C. (2012) *Buen vivir: Escenarios en disputa y nuevos sentidos para la educación*. En F. Cevallos (Coord.), *Educación y buen vivir: Reflexiones sobre su construcción* (pp.63-78). Quito: Contrato Social por la Educación Ecuador.
- Ferrão, M. (2010). Educación intercultural en América latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 333-342.
- García, A. (2014) *Identidad Boliviana. Nación, mestizaje y plurinacionalidad. Vicepresidencia del Estado Plurinacional*. La Paz: Asamblea Legislativa Plurinacional
- Huirican, M. (2010). *Desarrollo de la educación intercultural bilingüe en Chile*. En D. Quilaqueo, C. Fernández y S. Quintriqueo (Eds.), *Interculturalidad en contexto mapuche* (pp. 19-41). Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- Instituto Nacional de Estadística. (2005). *Estadísticas sociales de los pueblos indígenas en Chile. Censo 2002*. Santiago de Chile: INE.
- Llamas, P. (2014). *¿Es un fracaso la educación por competencias?* Recuperado de <http://www.lja.mx/2014/06/es-un-fracaso-la-educacion-por-competencias-discere/>
- Luna, M. (2012) *En busca del sentido de la educación ecuatoriana*. En F. Cevallos, F. (Coord.), *Educación y buen vivir: Reflexiones sobre su construcción* (pp. 55-62). Quito: Contrato Social por la Educación Ecuador
- Mella, S. (2010). *La reforma educacional de 1981 en la comunidad educativa de la provincia de Concepción*. Concepción: Universidad de Concepción.
- MINEDUC. (2011). *PEIB-ORIGENES: Estudio sobre la implementación de la educación intercultural bilingüe*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

- Nogueira, H. (2008). El derecho a la educación y sus regulaciones básicas en el derecho constitucional chileno e internacional de los derechos humanos. *Revista Ius et Praxis*, 14(2), 209-269.
- Peña, F., Almendra, O. y Rojas, M. (2010). Enfoque geográfico territorial de la educación intercultural. En D. Quilaqueo, C. Fernández y S. Quintriqueo (Eds.), *Interculturalidad en contexto mapuche* (pp. 241-256). Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- Quintriqueo, S. y Cárdenas, C. (2010) *Hacia una articulación entre conocimiento mapuche y conocimiento disciplinario en ciencia*. En D. Quilaqueo, C. Fernández y S. Quintriqueo (Eds.), *Interculturalidad en contexto mapuche* (pp. 89-126). Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- Rojas, M. y Peña, F. (2015). Saberes ambientales lafkenche en escuelas de la costa de La Araucanía (Chile). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1207-1220.
- Trejo, J. (2008). *Habitar es narrativizar: El proceso de construcción de la identidad en los jóvenes vallechalquenses*. Ciudad de México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Venegas, H. (2012) *Interculturalidad crítica como un aporte para el buen vivir*. En F. Cevallos (Coord.), *Educación y buen vivir: Reflexiones sobre su construcción* (pp. 97-110). Quito: Contrato Social por la Educación

Breve CV de los autores

Inti Torres Villegas

Magister en Investigación Social y Desarrollo por la Universidad de Concepción. Becario de la Fundación W.K Kellogg para el Programa de Formación de Liderazgo en 2011 y para el Programa de Liderazgo Social en 2015. Colaborador durante más de siete años en diversas organizaciones no gubernamentales en el sur de México en temáticas relacionadas a la educación intercultural y a la participación de niñas, niños y adolescentes en comunidades mayas en el Estado de Yucatán. ORCID ID: 0000-0002-6011-1197. Email: intitorres@udec.cl

Noelia Carrasco Henríquez

Profesora Asociada de la Universidad de Concepción, Chile. Doctora en Antropología Social y Cultural por la Universitat Autònoma de Barcelona. Su línea de investigación son los estudios antropológicos del desarrollo, la antropología económica aplicada y la ecología política. Sus campos de trabajo etnográfico han sido los procesos de intervención y soberanía alimentaria, los relatos y las prácticas del desarrollo y la expansión de los monocultivos forestales en contexto de globalización capitalista. Imparte docencia en los campos de la antropología cultural, antropología económica y antropología aplicada, en programas de pre y post grado. ORCID ID: 0000-0001-5560-9866. Email: noeliacarrasco@udec.cl



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Contribución al Desarrollo Social del Bachillerato en Línea como Estrategia de Acceso a la Educación Media Superior

Contribution to the Social Development of on Online Baccalaureate Program as a Strategy for Access to Higher Secondary Education

Yeily Delgado Cruz *
Edith J. Cisneros-Cohernour

Universidad Autónoma de Yucatán

Este trabajo presenta los resultados preliminares de un estudio sobre un programa de Bachillerato en Línea en una universidad pública del sureste de México, el Bachillerato en Línea de la Universidad Autónoma de Yucatán; el cual surge ante la necesidad social de brindar mayor acceso a la Educación Media Superior. La investigación es cualitativa y se desarrolló dentro de un paradigma Interpretativista en la modalidad de estudio de casos; se centró en la percepción de los actores involucrados en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje sobre las contribuciones de la institución al desarrollo social. La recogida de datos involucró análisis documental, y entrevistas semiestructuradas a los diferentes actores involucrados en el programa como son directivos de la institución y el programa, profesores del programa y estudiante del mismo. Los resultados preliminares indican que el bachillerato en línea enfrenta varios retos en el logro de su propósito, a pesar de los cuales contribuye al desarrollo social teniendo como principio la igualdad de acceso a la educación, logra formar alumnos en este nivel de enseñanza acorde a los niveles estandarizados de calidad y contribuye a su desarrollo humano, su situación económica y calidad de vida, de este modo satisface su perspectiva de bienestar subjetivo.

Descriptor: Acceso a la educación, Enseñanza secundaria superior, Aprendizaje en Línea, Educación superior.

This paper presents the preliminary results of a study on an Online Baccalaureate program at a public university in Southeast Mexico. The research was focused on the perception of the actors involved in the Teaching Learning Process about the contributions of the institution to social development. Data collection involved documentary analysis, and semi-structured interviews. Preliminary results indicate that the online baccalaureate faces several challenges in achieving its purpose, in spite it contributes to social development, having as principle the equal access to education, managing to prepare students at this level of education according to the Standardized levels of quality thus contributing to their human development, economic status and quality of life, in order to satisfy their subjective well-being perspective.

Keywords: Access to education, Upper secondary education, Electronic learning, Higher education.

La investigación cuenta con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Es parte de un estudio nacional que cuenta con financiamiento del Programa de Desarrollo del Personal Académico (SEP).

*Contacto: yeilydc@gmail.com

ISSN: 0718-7378

www.rinace.net/rlei/

Recibido: 30/06/2017

1ª Evaluación: 30/09/2017

Aceptado: 17/10/2017

Introducción

La problemática del acceso a la educación ha sido abordada por organismos y organizaciones de diferentes niveles. En este sentido, es reconocido el importante papel que esta juega en cuanto al desarrollo en términos generales, reconociéndola como un derecho humano primordial que permite la inclusión y mejor desenvolvimiento en la esfera social.

El ámbito educativo no ha permanecido al margen de los adelantos científicos técnicos que se han desarrollado en la esfera social, haciendo uso de las Tecnologías de la Informática y las Comunicaciones en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje. Estas tecnologías dado su rol protagónico en la formación general e integral de los individuos son de gran importancia en la formación del hombre nuevo.

Este trabajo presenta los resultados preliminares de un estudio sobre un programa de bachillerato en línea en una universidad pública del sureste de México con énfasis en el concepto de desarrollo social. La investigación es parte de la tesis del Doctorado Institucional en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Yucatán cuyo tema es “El bachillerato en línea como estrategia de acceso a la educación superior”, la cual forma parte del proyecto: “Desarrollo y Validación de un Modelo de Evaluación de Competencias Docentes en Línea en Educación Superior”, auspiciado por las Redes Temáticas de Colaboración del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), de la Dirección General de Educación Superior Universitaria de la Secretaría de Educación Pública de México.

1. Marco teórico

A continuación, se examinan los principales conceptos a trabajar en esta investigación: desarrollo social y equidad e inclusión educativa. Identificados a partir del propósito del BEL de brindar una educación de calidad a distancia mediada por el uso de las TIC y reducir de forma significativa las brechas sociales, económicas y culturales persistentes en la sociedad, por lo que debe contribuir de este modo al desarrollo social mediante el acceso equitativo e inclusivo a la EMS (UADY, 2012a).

En el período de los años 50 y 60 el concepto de desarrollo se vio influenciado por los fuertes criterios económicos de la época; hacia la siguiente década, se aparta un poco de esta concepción concibiendo elementos como la pobreza, la desigualdad, el desempleo, el acceso a servicios educativos, entre otros; procurando que esta forma de pensarlo se ajuste más a los criterios de validez internacionales, teniendo en cuenta para ello cuestiones naturales de cada país. Los cuales podrían analizarse desde los derechos humanos, económicos y sociales. En esta concepción del concepto de desarrollo incluye el análisis la desigualdad de acceso a los bienes sociales, tales como la educación.

En este sentido, los diversos análisis apuntaron hacia la relación entre la educación y la economía, sobre todo a partir de la aparición de la teoría de desarrollo de capital humano, donde independientemente de la divergencia de criterios en este sentido y de que no se ha podido evaluar con exactitud este impacto, coincidían en las positivas influencias de la educación en el desarrollo. Lo cual no significa una relación directa pues ya se ha reconocido el carácter necesario de la educación para el logro del desarrollo a la vez que

se identifica que no es suficiente para el alcance del mismo, reconociendo la existencia de otros elementos a considerar (De Puelles y Torreblanca, 1995).

De este modo, el concepto de desarrollo social se ha caracterizado por el reconocimiento de las capacidades humanas para alcanzar el desarrollo, la necesidad de alcanzar sus libertades en este sentido que conlleven al bienestar de los mismos. Referente al desarrollo social teniendo en cuenta las capacidades, organismos como la UNESCO han reconocido la necesidad de entender las capacidades de los individuos, ya sea individuales o colectivas para construir su desarrollo, enfatizando la necesidad de centrar, en este sentido, la atención en el desarrollo humano atendiendo a las necesidades específicas de cada sociedad, reconoce la inexistencia de una relación directa entre educación y desarrollo social, por lo cual demanda ocuparse de las necesidades de las personas desde un enfoque teórico como es el enfoque de las capacidades (UNESCO, 1999).

Entre los investigadores en este aspecto teórico destacan Amartya Kumar Sen y Martha Craven Nussbaum. Para Sen (1988), el éxito del desarrollo tiene que ser juzgado en términos de lo que mejora las condiciones de vida, por lo que el vínculo entre desarrollo económico y crecimiento económico es una cuestión de importancia, y a su vez una fuente de confusión; pues desarrollo económico no puede abstraerse del suministro de alimentos, ropa, vivienda, servicios médicos, instalaciones educativas, etc., y transformar la estructura productiva de la economía, son asuntos de crecimiento económico. Al establecer una distinción entre desarrollo y crecimiento, distingue diferentes fuentes de contraste.

- En la medida en que el crecimiento económico se refiere sólo al Producto Nacional Bruto (PNB) per cápita, deja de lado la cuestión de la distribución de ese PNB entre la población.
- El PNB captura únicamente los medios de bienestar que se transan en el mercado, dejando fuera los beneficios y costos que no tienen un precio asociado a ellos.
- La valoración de los productos básicos en el PNB reflejará los sesgos que puedan tener los mercados.
- El ingreso real que goza una persona en un año determinado refleja el grado de bienestar de esa persona en ese tiempo; evaluar el tipo de vida de la persona, debemos tener una visión más integral de su vida.
- El PNB es, una medida de la cantidad de medios de bienestar que tiene la gente, y no nos dice cuáles son las personas involucradas que consiguen salir de estos medios (Sen, 1988).

Sen (2000), reconoce la importancia de la libertad para el proceso de desarrollo en dos sentidos; en primera instancia la de la evaluación, donde el progreso estaría dado por el aumento o no que se haya producido en las libertades de las personas; y en segunda instancia la de la eficiencia, identificando la dependencia del desarrollo a la libre agencia de las personas. La importancia de la libertad para el logro del desarrollo social puede argumentarse desde las libertades fundamentales como lo es la educación, la cual contribuye eficientemente al desarrollo humano y progreso económico, evidencia el rol que desempeñan diversas instituciones, como por ejemplo el sistema educativo, y los valores sociales que influyen en las libertades de las personas, vistas como oportunidades sociales, como lo es una educación inclusiva, que propicia la participación económica de las personas, permitiéndoles construir su realidad como entes activos brindándoles la libertad de elegir (Sen, 2000).

Según Nussbaum (2013), es necesario centrarse en las historias de las personas en cada contexto, dado que tienen innumerables en aras de alcanzar una vida digna y justa. Cuando se refiere a vida digna hace énfasis en una calidad de vida cualitativamente contextual, donde para algunos puede esta entenderse como integridad física y para otros como el acceso a servicios públicos tales como la educación, etc. El enfoque no se centra en el bienestar total o medio sino que se centra en cada persona, en su libertad, en una concepción de justicia social y de derecho constitucional, dado que para alcanzar dicha justicia social se requiere garantizar a los miembros de la sociedad una vida a la altura de la dignidad humana. En este sentido, se concentra en la diversidad cultural atendiendo a las capacidades dadas por la dignidad humana, donde el gobierno juega un papel importante en el desarrollo de estas capacidades así como el ejercicio pleno de la libertad. Identifica entre otros retos y limitaciones contemporáneas del enfoque el acceso a la educación (Nussbaum, 2013).

Nussbaum (2002), plantea las siguientes diez capacidades que considera necesarias para el desarrollo humano, aunque plantea que no son las únicas y que la existencia de otras es un proceso contextual:

- Vida: Vivir una vida humana de extensión normal; no morir prematuramente, o antes de que se haya reducido de modo que no merezca la pena vivirse.
- Salud corporal: Tener buena salud de forma general en todos sus aspectos.
- Integridad corporal: Poder moverse libremente, capaces de seguridad ante cualquier tipo de asalto y violencia; tener oportunidades para la satisfacción sexual y elección reproductiva.
- Sentidos, imaginación y pensamiento: Utilizar los sentidos, de imaginar, pensar y razonar de forma libre.
- Emociones: Vincularse con cosas y personas fuera de uno mismo de forma emotiva y libre de temores y preocupaciones.
- Razón práctica: Plasmar una concepción del bien y de comprometerse en una reflexión crítica acerca del planteamiento de la propia vida.
- Afiliación: Vivir con y hacia otros, preocupándose por otros seres humanos por medio de la interacción social.
- Otras especies: Cuidar los animales, las plantas y el mundo de la naturaleza y en relación con todo ello.
- Juego: Reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.
- Control del propio entorno: En lo político participar en elecciones políticas de forma libre. En el aspecto material ser poseedor de materiales en términos de oportunidades reales (Boni Aristizábal, 2005).

Al aumentar la educación, aumenta la eficiencia de una persona en la producción de bienes, por lo que estamos en presencia de desarrollo de capital humano, lo cual de igual modo puede aumentar el valor productivo del mismo así como su valor de renta, y en consecuencia conducir al desarrollo económico y por tanto aumentar la capacidad económica en términos adquisitivos de la persona; lo anterior aunado a que la capacidad de lectura e interpretación de la persona con alto nivel de renta le permite ser tomada en cuenta por los demás, aumenta su nivel de libertad, lo cual se ve reflejado en su bienestar.

Como hemos podido apreciar, tanto Sen como Nussbaum, en el momento de abordar sobre el desarrollo social no pierden de vista la influencia que ejerce en el bienestar de las personas. En el análisis del desarrollo social en cuanto a bienestar, encontramos autores como Consuelo Uribe (2004) para quien la mejoría en índices de bienestar, tales como el acceso a educación, sería lo que conduce al desarrollo social, entendiendo que este es construido. Este autor hace un llamado a la política social a dar seguimiento al acceso de sus ciudadanos a los servicios sociales en aras de asumir su responsabilidad social de igualdad y equidad social.

Hacia la búsqueda del entendimiento y caracterización del bienestar podemos apreciar que en relación al individuo de forma contextual Vázquez (2015) se refiere al bienestar subjetivo como un proceso de construcción que realiza la persona dada su interpretación del mundo que le rodea, el cual es constante dadas las diferentes situaciones a las que puede afrontarse. En este sentido, plantea 4 características:

Su totalidad, atendiendo a los aspectos en los que la persona centra su bienestar.

- Su relatividad, dada la variación que se presenta en las formas en que cada persona construye su bienestar.
- Su desigualdad, presentada por la diversidad característica de personas y entornos en que es construido el bienestar.
- Su dinamismo, puesto que la persona puede cambiar su perspectiva atendiendo a sus experiencias de vida (Vázquez, 2015).

Atendiendo a todo lo planteado hasta el momento es posible entender el concepto de desarrollo social como un proceso dinámico y contextual que es construido por las personas dadas sus capacidades; donde se conjugan sus percepciones de libertad y bienestar subjetivo. se centra en el desarrollo humano como uno de los elementos que contribuyen al desarrollo económico.

Otros conceptos fundamentales son los de equidad e inclusión educativa en relación con el desarrollo social. En el plano educativo, a partir de los años 90, las discusiones han sido objeto de análisis internacional; aumentando la conciencia de su importante papel para el desarrollo económico y social. En este sentido el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales reconoce que el medio principal para que las personas marginadas social y económicamente, independientemente de su edad, puedan participar completamente en sus comunidades es la educación (UNESCO, 2008).

En el año 2000, la evaluación de la Educación para Todos evidenció que existen más de 113 millones de niños sin acceso a la enseñanza primaria y 880 millones de adultos analfabetos en el mundo. Se encontró que la discriminación entre los géneros continúa presente en los sistemas de educación y que la calidad del aprendizaje y la adquisición de valores humanos y competencias distan de las aspiraciones y necesidades de los individuos y las sociedades; que se niega a jóvenes y adultos el acceso a las técnicas y conocimientos necesarios para encontrar empleo remunerado y participar plenamente en la sociedad. Los resultados de esta evaluación enfatizan que, si no se avanza rápidamente hacia la educación para todos, no se lograrán los objetivos de reducción de la pobreza, adoptados en el plano nacional e internacional, y se acentuarán aún más las desigualdades entre países y dentro de una misma sociedad (UNESCO, 2000).

Diferentes documentos como: La Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje: Directrices para la aplicación de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, aprobadas por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien (1990); Higher Education: The Lessons of Experience(1990); Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad y sus documentos de política en educación superior (1995); La Declaración de Recife de los Países del Grupo E-9, aprobada por la reunión ministerial de examen de los países del Grupo E-9 en Recife (Brasil) (2000); El Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes, aprobado en el Foro Mundial de Educación de Dakar (Senegal) (2000); coinciden en la importancia de la construcción de una política consensuada en relación a la educación, de una reforma autónoma y descentralizada en las instituciones de educación superior y en la accesibilidad de una educación de calidad para todos en especial las poblaciones de mayor vulnerabilidad, dado que ante la mundialización de la educación los países y hogares que no tengan acceso a ella estarán propensos a una mayor marginalización en una economía internacional cada vez más próspera (Banco Mundial, 1994; Kent, 1995; UNESCO, 2000, 2017).

Así mismo, la Declaración de Incheon y el Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 propone “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2015, p. 7) concentra los esfuerzos en el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad y los resultados del aprendizaje, dentro de un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida, como piedra angular para una educación transformadora, para lo que considera preciso aprovechar las TIC para reforzar los sistemas educativos, la difusión de conocimientos, el acceso a la información, el aprendizaje efectivo y de calidad, y una prestación más eficaz de servicios, en este sentido se plantea:

4.3. De aquí a 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria

4.4. De aquí a 2030, aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento

4.5. De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños... (pp. 20-21)

En América Latina el desafío es asegurar el acceso a la educación de calidad a toda la población, enfatiza la atención a las poblaciones en situaciones de vulnerabilidad. Esto plantea la necesidad de una sólida voluntad política y una mejora correspondiente de la calidad, junto con un cuerpo docente compuesto de profesores capacitados y motivados, así como medidas orientadas a alcanzar a los grupos de población marginados o excluidos (UNESCO, 2000).

Esta situación se presenta especialmente en Educación Media Superior (EMS), entendida como un nivel de enseñanza que es cursado una vez culminada la Secundaria y previo al ingreso a la Educación Superior, es denominado de igual modo como “Preparatoria”, “Bachillerato” o “Segundo nivel de secundaria” según sea la región del mundo. Es un nivel educativo que, de acuerdo con los parámetros de OCDE, en 2014, tuvo una tasa de estudiantes matriculados entre los 15-19 años de edad se sitúan entre el 80% y el 90% en

la mayor parte de sus países miembros. Sin embargo, existen diferencias entre los países, como es el caso de México (56%) e Irlanda (95%). La tasa de escolarización promedio se encuentra entre el 55% y el 65%, donde Italia alcanza la tasa más alta, con un 75% y México la más baja, con un 38% (MECD, 2016, p. 15).

En el caso de México, el Plan de Desarrollo Nacional declara como uno de sus ejes prioritarios la Educación de Calidad; en el cual se considera como segundo objetivo: Garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo. Para esto, la estrategia consiste en ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población. Esta estrategia tiene especial importancia en el nivel de EMS. De acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), considera como dos de los principales retos de la EMS y Educación Superior en México la cobertura insuficiente y la desigualdad en el acceso. En el año 2010, el nivel de cobertura de EMS fue de 66% y 28% en educación superior (ES). La eficiencia terminal de 58% para la EMS y 63% para ES. Si tomamos en cuenta que la educación se financia principalmente con recursos públicos, es posible concluir que existe falta de equidad en el acceso y de subsidios que podrían considerarse regresivos. De igual modo, la calidad es un gran reto difícil de medir, por lo que el Gobierno Federal ha optado por utilizar retos, metas y avances de la calidad educativa básicamente a través de indicadores indirectos, como son los registros o las acreditaciones (CONEVAL, 2014; UADY, 2014).

Un elemento importante a considerar es que a nivel internacional se ha propuesto que la Educación a Distancia (EAD), pueda dar respuesta a la necesidad social existente de proveer acceso a la educación. A raíz de esto, un comité de expertos en diseño normativo realizó un diagnóstico de la situación de la EAD en México, y propuso las medidas para su desarrollo. Se encontró que existe diversidad en las diferentes dimensiones (conceptualización, normatividad, organización y oferta de programas) de esta modalidad y que no se cuenta con una regulación que sustente y respalde la EAD con criterios de calidad, pertinencia y equidad, lo cual limita su desarrollo y provoca la pérdida de oportunidades para el acceso a la educación superior y la ampliación de la cobertura; identifica que gran parte de la oferta en esta modalidad atiende necesidades particulares, y no aquellas que surgen en el sector productivo o social. Por tanto, se identifica para la EAD pueda promover el acceso a la educación, es necesario examinar los retos que enfrenta en relación con abatir las desigualdades territoriales, así como atender a los grupos en situación de desventaja, dándole la misma importancia a la modalidad tradicional que a la EAD. Otro reto es la necesidad de promover la coordinación de las autoridades educativas y las Instituciones de Educación Superior (IES), para la regulación de esta modalidad de estudio y asegurar los recursos tecnológicos y humanos.

La problemática de la EMS es especialmente seria en el sureste de México. En el caso de Yucatán, se observa que en el período 2008 y 2010, el estado es clasificado con un alto grado de rezago social, ocupando la posición número 9 en el país. En 2010, el porcentaje de la población de 16 años o más nacida hasta 1981, tenía un rezago educativo del 35.6%. Esta problemática, constituye uno de los principales retos en materia de política social; por lo que en el Plan Estatal de Desarrollo 2012-2018, el Gobierno del Estado de Yucatán, identifica entre los 5 grandes temas prioritarios el de proveer una educación de calidad (UADY, 2014).

Aunque hasta la fecha se ha avanzado en brindar mayor acceso a este nivel de educación, en Yucatán aún existe un número considerable de personas que no logran ingresar a este

nivel educativo. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en 2010, sólo el 63% de la población yucateca de 15 y más años tiene algún grado aprobado en educación básica y el 8.2% es el grado promedio de escolaridad de la población de 15 y más años en el 2010. En el 2013 de una demanda de ingreso de 4204 fueron aceptados a la EMS 3069, lo que representa el 73% (UADY, 2014).

En el caso de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), en el ciclo escolar 2014-2015 el índice de abandono escolar en el bachillerato fue del 17.4% en el estado, un 2.6% por encima de la del país. Atendiendo a la proyección de cobertura escolar en el nivel de bachillerato, el Estado de Yucatán espera, para el curso escolar 2020-2021, que aún persista un 14% de la población entre 15 y 17 años de edad no atendida. Identifica como principal reto establecer una sola medida que rijan a la diversidad de Instituciones de Educación Superior que registra el país, considerando las personas que por diferentes factores no se encuentran en las condiciones para cursar su educación en la modalidad presencial (UADY, 2013).

Para enfrentar con éxito y eficacia las demandas sociales del estado de Yucatán y del contexto de la educación superior la UADY plantea en su Plan de Desarrollo Institucional (PDI), mejorar significativamente sus estándares de desempeño para responder con mayor calidad y oportunidad a las variadas y complejas demandas del desarrollo social y económico del Estado de Yucatán y atender con éxito los retos que toda institución de educación superior en México y en el mundo enfrenta reforzando de este modo los esfuerzos institucionales para hacer realidad la visión de la UADY para el 2022 a través de nuevas políticas y estrategias establecidas y la aplicación del Programa Integrador Responsabilidad Social Universitaria, el cual está integrado ahora por 12 programas prioritarios, entre los cuales se encuentra la ampliación y diversificación de la oferta educativa y el aseguramiento de la pertinencia y calidad de los programas de bachillerato, licenciatura y posgrado (UADY, 2014).

Como respuesta al Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, la UADY (2013a) ha planteado “impulsar el desarrollo y utilización de nuevas tecnologías en el sistema educativo para apoyar la inserción de los estudiantes en la sociedad del conocimiento y ampliar sus capacidades para la vida”, y que “ampliar la cobertura, favorecer la equidad y mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior”, para lo cual la institución decidió utilizar como estrategia para alcanzar la cobertura, por medio de modalidades educativas no convencionales, especialmente por medio de la enseñanza a distancia.

En consistencia con lo anterior, la UADY creó el Bachillerato en Línea (BEL) en el año 2012, el cual se fundamenta en los ejes, objetivos y estrategias planteados por el Gobierno de la República Mexicana, en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012; el Gobierno del Estado de Yucatán, en el Plan Estatal de Desarrollo 2007-2012 y en el Programa de Desarrollo Institucional 2010-2020 de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY, 2012a).

El Bachillerato en Línea de la Universidad Autónoma de Yucatán

El Bachillerato en Línea (BEL), busca reducir significativamente las brechas sociales, económicas y culturales persistentes en la sociedad brindando una Educación de calidad a Distancia mediada por el uso de las Tecnologías de la informática y las Comunicaciones planteándose como objetivo “Formar integralmente bachilleres, mediante la implementación de herramientas tecnológicas, en los ámbitos académico, personal, social

y cultural que además les proporcione la posibilidad de incorporarse al nivel licenciatura" (UADY, 2012a, p. 14). El cual se encuentra dirigido a personas que tuvieran concluido sus estudios de secundaria con una edad mínima 18 años cumplidos.

El BEL es un programa de estudio que surgió como respuesta al Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, por lo que la universidad se planteó "impulsar el desarrollo y utilización de nuevas tecnologías en el sistema educativo para apoyar la inserción de los estudiantes en la sociedad del conocimiento y ampliar sus capacidades para la vida", así como "ampliar la cobertura, favorecer la equidad y mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior" (UADY, 2013, p. 5), para lo cual la institución decidió utilizar como estrategia para alcanzar la cobertura, por medio de modalidades educativas no convencionales, especialmente por medio de la enseñanza a distancia.

En consistencia con lo anterior, la UADY, en conjunto con la Dirección General de Desarrollo Académico y la Coordinación del Sistema de Educación Media Superior creó el BEL en el año 2012, el cual se fundamenta en los ejes, objetivos y estrategias planteados por el Gobierno de la República Mexicana, en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012; el Gobierno del Estado de Yucatán, en el Plan Estatal de Desarrollo 2007-2012 y en el Programa de Desarrollo Institucional 2010-2020 de la UADY (2012a).

El BEL busca reducir significativamente las brechas sociales, económicas y culturales persistentes en la sociedad brindando una Educación de calidad a Distancia mediada por el uso de las TIC, se plantea como objetivo: "formar integralmente bachilleres, mediante la implementación de herramientas tecnológicas, en los ámbitos académico, personal, social y cultural que además les proporcione la posibilidad de incorporarse al nivel superior e insertarse a un campo laboral" (UADY, 2012a, p. 14).

Este programa, en sus inicios estaba dirigido a personas mayores de 18 años pero en la actualidad se encuentra dirigido a personas que hayan concluido sus estudios de secundaria y deseen retomar o continuar sus estudios de nivel bachillerato, maneja una estructura de plan de estudios con una duración de 3 años, el cual es desarrollado bajo una modalidad en línea, estructurada en seis niveles; en total, el alumno debe cursar 48 asignaturas, de los cuales 39 son básicas y nueve optativas, se espera que invierta un promedio de cuatro horas diarias, cinco días a la semana, aunque la duración del programa depende totalmente del estudiante, y particularmente de su disponibilidad de tiempo y habilidad tecnológica; cada nivel equivale a un semestre en el bachillerato presencial, y cada uno posee ocho asignaturas; para concluir en el tiempo necesario es preciso que el estudiante cargue al menos cuatro asignaturas por periodo, sin embargo esto es ajustable a sus necesidades.

En cuanto al personal de gestión, administrativo, de orientación y docente, este se encuentra conformado por: un Coordinador del programa, un Tutor Orientador, cuya función consiste en brindar seguimiento a los estudiantes del BEL, aconsejar sobre decisiones académicas, apoyo en conflictos que pudieran estar afectando el desempeño de los estudiantes en el programa, un Responsable de Gestión de Asesores, quien se encarga de coordinar el trabajo de los asesores en las diferentes asignaturas, y un Responsable de la Plataforma, quien se encarga de resolver dudas respecto al uso de la plataforma, brindar apoyo a los estudiantes y tutores en relación con las diferentes herramientas. Sus profesores en la actualidad son 11.

En general, se puede constatar que son escasas las investigaciones, aunque han cobrado auge en la última década sobre el tema de equidad e inclusión en programas de bachillerato y especialmente en línea como estrategia para el desarrollo social. Las existentes analizan las políticas para alcanzar la equidad e inclusión educativa en la enseñanza tradicional, no así las nuevas tendencias de la educación a distancia mediada por tecnología. Son objeto de análisis diferentes niveles de enseñanza donde la EMS es la menos estudiada. En los estudios existentes se evidencia el desequilibrio y la incompatibilidad entre las expectativas y las opciones educativas; la accesibilidad y la calidad a la educación como un reto y que el modelo aplicado es homogéneo, no ajustado a las necesidades (Bracho, 2002; CONEVAL, 2014; MECD, 2016; OCDE, 2015; Ordorika, 2014).

Respecto a las políticas para la implementación de las tecnologías de la informática y las comunicaciones en espacios educativos, así como su calidad, evaluación y acreditación, de igual modo son escasas las investigaciones, la mayor parte son en Licenciatura o Educación Superior mientras que el Bachillerato ha sido el menos investigado, a pesar de ser un nivel en el que la demanda actual es alta y los estudiantes cuentan con un desarrollo cognitivo suficiente para estudiarlo (ANUIES, 2015).

2. Metodología

Esta investigación es cualitativa y se desarrolla dentro de un paradigma Interpretativista, cuya meta es interpretar la vida social y entender el mundo complejo de la experiencia de vida, desde el punto de vista de aquellos que la viven con una perspectiva cultural e histórica, con la intención de entender e interpretar el significado atribuido por los sujetos a sus acciones en una realidad socialmente construida (Moreira, 2002; Sandín, 2003; Schwandt, 1994).

El estudio se llevó a cabo en la modalidad de estudio de casos. Como afirma Creswell (2009), un estudio de caso es un estudio acerca de un objeto definido que involucra la exploración detallada a lo largo de un período de tiempo, lo suficientemente extenso, que permita el entendimiento profundo del objeto de estudio y del contexto en que éste se ubica por medio de métodos múltiples de recolección de datos y múltiples fuentes de información altamente contextualizadas.

Atendiendo a Stake (2007), el caso es algo específico y complejo en funcionamiento, el cual puede estar constituido por una persona, un grupo de personas o un programa. Cuando el interés está dado porque con su estudio aprendemos sobre otra cosa, es decir, analizamos algo diferente que la comprensión de lo que estudiamos estamos en presencia de un estudio de casos instrumental. El estudio de caso en esta investigación es el Bachillerato en Línea de la UADY para lo cual partimos del estudio del caso instrumental de Omar, quien es un estudiante de éxito del BEL.

El BEL fue seleccionado para esta investigación porque es el único programa de enseñanza en línea con que cuenta la universidad, y constituye la base para el desarrollo e implementación de futuros programas de estas características en la universidad. Asimismo, porque tras 5 años de implementación, no ha sido objeto de investigaciones en cuanto a sus fortalezas y debilidades en el cumplimiento de su misión de facilitar el acceso a la EMS. La selección del estudiante estuvo dada porque es un caso de éxito del BEL, aglutina varias de las características que posee la población estudiantil de dicho programa, tiene dificultades visuales que le afectó su desarrollo en la enseñanza tradicional e intentó

cursar estudios de bachiller en varias instituciones que no lo aceptaron por su edad, es el mayor de cinco hermanos y responsable junto a su mamá de la economía del hogar por lo que debió además conjugar el estudio con el trabajo.

Las técnicas empleadas en la recolección de datos involucraron análisis documental y entrevistas semiestructuradas como estrategias de recogida de datos. El análisis documental se llevó a cabo con base en la información proporcionada por el programa, incluyendo sus antecedentes y características, lo cual contribuyó a una mayor comprensión del programa y su contexto. Las entrevistas se llevaron a cabo con la coordinadora del programa de Bachillerato en Línea, con el Director de Desarrollo Académico de la Universidad y el Director de Responsabilidad Social Universitaria. Se realizaron de igual modo entrevistas a docentes del BEL y a un estudiante graduado del programa que ingresó al mismo con más de 18 años y a su mamá.

Para realizar las entrevistas semiestructuradas se elaboró un protocolo de entrevistas con preguntas abiertas, brindándole a los entrevistados una copia de estas y considerando que el investigador tiene la libertad de incluir preguntas para precisar conceptos u obtener mayor información. Para ello las entrevistas tuvieron una duración máxima de una hora y media en la cual el investigador permaneció alerta en aras de reconocer información importante y explorar para obtener más detalles, a la vez que se tomaron notas de las mismas y se grabó la conversación previa autorización verbal de los entrevistados (Badilla, 2006; Creswell, 2009; Hernández Sampieri y Baptista Lucio, 2014; Ruiz Olabuenaga, 2003; Sandín, 2003; Sandoval Casilimas, 1996; Stake, 2007). Estas, se realizaron con el Director General de Desarrollo Académico, el Director General de Responsabilidad Social Universitaria, la coordinadora del BEL, profesores y directivos del BEL, el estudiante seleccionado del BEL, así como su mamá.

La observación no participante permitió describir los diferentes contextos en los que se desarrolla la investigación, lo cual permite al lector una mejor comprensión de cada escenario estudiado, lo cual reduce el sesgo del investigador ya que los participantes desconocen en qué momento están siendo estudiados (Badilla, 2006; Moreira, 2002; Sandín, 2003; Stake, 2007). Se observaron los procesos que se desarrollan en el BEL, así como el contexto del mismo y en el que se desenvuelve el estudiante seleccionado.

El análisis documental se realizó con el propósito de conocer las características tanto de la universidad como del programa, involucró la revisión de diferentes documentos institucionales, entre los que se encuentran: El Modelo Educativo de Formación Integral, El Plan de Desarrollo Institucional, Reglamento Interior de las escuelas preparatorias, Estatuto General de la Universidad Autónoma de Yucatán, Reglamento del personal académico, Plan de Desarrollo UADY Virtual, el Programa Educativo de Tipo Medio Superior. Bachillerato en Línea, Segundo informe de la gestión 2015-2018 de la UADY, así como la documentación utilizada en los procesos de enseñanza en línea en el programa de Bachillerato en Línea de la UADY (Sandín, 2003; UADY, 2002a, 2002b, 2011, 2012a, 2012b, 2013, 2014, 2016).

Para el análisis de datos fueron grabadas, previa aprobación de los participantes, todas las entrevistas, las cuales fueron transcritas. Durante el proceso se incluyeron reflexiones y comentarios acerca de la información obtenida. Para realizar el análisis de la información obtenida por medio de las entrevistas semiestructuradas se utilizó el diagrama de afinidad. Este diagrama fue diseñado por Jiro Kawakita, que permite categorizar e integrar los datos

que tienen una afinidad mutua (Hirata, 2003). El empleo del software Atlas Ti permitió categorizar y realizar diagramas.

El uso de diferentes fuentes de información, así como la triangulación de los datos, contribuye a una mejor comprensión de la información que se obtuvo en el proceso en cuanto a las transformaciones que se producen en los estudiantes que cursan el BEL en cuanto a desarrollo social y las acciones que desarrollan para enfrentar los retos que en su actuar cotidiano afrontan en este sentido (Stake, 2007).

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados del estudio con base en la teoría de las capacidades de Nussbaum, contrastando las diez capacidades de esta teoría con las contribuciones del BEL al desarrollo social, atendiendo a lo encontrado dadas las perspectivas de los actores en su experiencia en el desarrollo del programa.

3.1. Directivos

Los directivos identificaron cinco aspectos en los que contribuye a su criterio el BEL al desarrollo social: rehabilitación social, innovación educativa, ingreso, flexibilidad y transformación. En este apartado discutiremos las que no fueron identificadas por otros actores.

Los directivos, manifiestan que la enseñanza en línea constituye una transformación en cuanto a modo de concebir y desarrollar la enseñanza, la cual debe adecuarse a las necesidades contextuales de las personas de modo que facilite el acceso de aquellas que por diferentes razones se les dificulta la enseñanza presencial, evidenciando de este modo el cumplimiento de la capacidad que Nussbaum llama “afiliación”, mediante la cual el individuo debe ser tratado como igual sin discriminación y por tanto se han de concebir programas en consecuencia con ello, tal como

dar una educación abierta a distancia no es trasladar tu programa presencial a ponerlo en... ¿no está bien? Entonces es otra manera de, otra manera de educar, otra manera de evaluar, los profesores tienen un rol, la estructura será diferente, bueno, hay una serie de cosas que hay que hacer.

Del mismo modo, se evidencia las aportaciones del BEL en esta capacidad en cuanto al ingreso al programa, dado que ha modificado su modo de ingreso, en sus inicios por medio de la realización del EXANI como habitualmente lo hacen otras instituciones, en la actualidad se le realiza un examen diagnóstico a los aspirantes con la intención de conocer sus habilidades tecnológicas, no contempla la necesidad de un promedio para poder ingresar al mismo, el requisito es haber concluido la secundaria, lo cual, a criterio de los directivos permite un mayor desarrollo dado que brinda mayor oportunidad de estudio a todo el que lo desee y requiera, lo anterior se evidencia cuando plantean:

imaginemos que hoy todos entran por promedio, porque ya dije porque es un estandarizado, entonces el que no cumple el promedio no entra. Entonces yo ya tome un criterio que para algunos van a decir: con esto ya hiciste que no entren muchos de los que podían entrar. Si creemos que si tienen grandes capacidades, pero no tienen oportunidades, entonces ¿cómo le brindo la oportunidad de demostrar que si puede?

Ejemplifican la realización de convenios que permiten la superación a jóvenes de forma tal que les facilite la integración a la sociedad y poder incidir de este modo de forma positiva en su desarrollo, un ejemplo de ello lo constituye:

tenemos un convenio con el centro, el CEAMA, ahorita no recuerdo exactamente cuál es el... pero es el de... es un centro especializado para la atención de menores que han tenido algún problema con la justicia. Entonces se firma el convenio para que ellos puedan llevar el bachillerato en línea en este centro. Entonces bueno pues para hacer una rehabilitación, una readaptación social.

3.2. Docentes

Los docentes identificaron como aspectos en los que contribuye a su criterio el BEL al desarrollo social la innovación educativa, la atención diferenciada, la calidad de vida y la flexibilidad. En este apartado discutiremos los dos que no fueron identificadas por otros actores.

Para los docentes la enseñanza en línea constituye una motivación dado el interés que poseen hoy las jóvenes en las tecnologías para elevar su nivel de preparación académica y de este modo su calidad de vida, permitiéndoles aspirar a un mejor puesto laboral, evidenciándose de este modo el alcance de las capacidades de “vida”, de “salud corporal”, “sentidos, imaginación y pensamiento” y “control del propio entorno” de Nussbaum dado que, en las propias palabras de los actores involucrados:

La tecnología ahorita pues está en todos lados ¿no? con programas gubernamentales ya hay internet gratuito en muchos lugares, parques, escuelas, bibliotecas comunitarias y esto ayuda a que, aprovechar que el estudiante, el muchacho o el adulto está pegado a la tecnología a través incluso de su celular para poder acceder a la educación no solamente que sea un motivo de entretenimiento, una herramienta de entretenimiento si no aprovechar esa conexión que ya tiene todos los días para incrementar su nivel educativo y por lo tanto sus condiciones de vida, condiciones, calidad de vida, que pueda acceder a un mejor trabajo, ser promovido en donde está, en su empleo y seguir estudiando, incluso abrirse a la oportunidad de seguir estudiando también ya licenciaturas en línea que son gratuitas.

En este mismo sentido es considerada la atención diferencia por parte de los docentes como un elemento fundamental dado el apoyo y seguimiento que se le debe dar al estudiante en aras de que logre sus objetivos propuestos durante el curso y de este modo potenciar su desarrollo, por ello: “los profesores prestan una atención muy particular y una atención presencial como apoyo a la tecnología, no se deja solo a la tecnología como responsable de la educación”.

3.3. Estudiantes

El estudiante seleccionado y su mamá identificaron dos aspectos en los que contribuye a su criterio el BEL al desarrollo social: la motivación y la flexibilidad. Discutiremos en este apartado el que no fue identificado por otros actores.

El plantea que la motivación por parte de familiares y docentes es un elemento fundamental para la culminación de sus estudios, en este sentido plantea: “ya me había desanimado un poco en la cuestión de que no había yo encontrado oportunidad de estudiar, entonces yo ya lo había descartado por completo”.

Contrasta con su experiencia anterior al BEL la motivación que recibió ya no solo por su familia sino por docentes y directivos de forma tal que le permitieron culminar sus estudios en el mismo:

fueron como que dándome el ánimo para ir haciendo que mi estancia en BEL pues fuera lo más fácil posible, ¿no? Implementaron programas, de hecho en la sala de BEL se adaptó una computadora en la cual yo podía ir y usarla con programas alternativos los cuáles pues ayudaron mucho para que el desempeño y mi capacidad no se viera

mermada o limitada en algunos aspectos del uso de la computadora. Entonces ese ánimo que me daban, esa motivación de estar me ayudando siempre pues fue como que el plus, igual pues mi mamá aquí en mi casa dándome ánimo para concluir pues igual fue parte fundamental.

Lo anterior evidencia, cómo el BEL al dar seguimiento a los estudiantes según sus necesidades específicas favorece la culminación de este nivel de enseñanza permitiéndole a los jóvenes desarrollar las capacidades necesarias que atendiendo a Nussbaum (2002) necesita el ser humano para su desarrollo (Nussbaum, 2002)

3.4. Directivos y docentes

Los directivos y docentes coincidieron en identificar la innovación educativa como elemento que se debe contemplar en la enseñanza en línea para contribuir al desarrollo social, evidenciándose las capacidades de “emociones”, “razón práctica” y “afiliación” abordadas por Nussbaum (2002), dado que esta permite que el proceso de enseñanza aprendizaje se pueda desarrollar de forma más dinámica, con mayor interacción entre los alumnos y motivadora pues plantean que:

la tecnología también nos permite hacer uso de software que ayuden a mejorar el proceso de enseñanza para que no sea un proceso lineal de lee, lee y resume, lee resume y envía; si no que pueda el contestar preguntar, emitir su opinión, participar en foros, compartir opiniones con otros estudiantes aunque no estén juntos, sino que de forma sincrónica y pues nos permite también la tecnología, que tiene muchas cosas que mejorarse, aprovechar esos espacios que desde cualquier lugar pueden acceder a la educación, desde su casa, desde su trabajo, desde un parque público y esto pues ayuda mucho a los estudiantes.

De este modo igual dejan en evidencia la necesidad de contextualizar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes de modo que el aprendizaje les sea más ameno y de así disminuir los casos de abandono y deserción escolar pues

hoy en día los estudiantes pues ya vienen formados con estas herramientas tecnológicas, son nativos digitales y bueno pues para que logremos que aprendan pues de mejor manera, pues hay que ponernos en su mismo contexto y hay que aprovechar esas herramientas para potenciar el aprendizaje de los estudiantes.

3.5. Directivos, docentes y estudiante

Un elemento reiterativo en el discurso de los tres actores participantes fue el de la flexibilidad en cuanto a edad, diversidad funcional (visual, auditiva, motriz) y situación socioeconómica dado que consideran que esta modalidad de enseñanza ha permitido “acercar a más personas a la educación o la capacitación”.

En este aspecto se muestra la contribución del BEL a capacidades de Nussbaum (2002), como la de “vida”, “integridad corporal”, “afiliación” y “control del propio entorno” dado que declaran que esta propia flexibilidad permite a aquellas personas que no les ha sido posible continuar estudios en enseñanza tradicional retomarlos pues consideran que

la tecnología pues es una herramienta muy importante para poder lograr este propósito de brindar educación de calidad a grupos que no pueden, grupos o personas que no pueden acudir a un centro educativo con un horario establecido, con calendario definido. Entonces me parece que la parte de la educación en línea a distancia pues con estas herramientas tecnológicas permite lograr pues que la universidad pueda llegar a otros rincones y brindar la educación que necesitan pues estos grupos.

Profundizando un poco más en las características de este grupo de personas que atiende el BEL plantean:

gente que nunca tuvo la oportunidad, adulta mayor, adultos mayores que no tuvieron la oportunidad en su momento para cursar estudios de bachillerato y bueno, finalmente deciden dar ese paso. Entonces son diferentes situaciones, condiciones entonces no es el típico estudiante de 18 años, perdón de 15 años, de 15 a 18 años, sino que hay una gama muy diversa pues de edades, de condiciones socioeconómicas, de condiciones personales y eso pues finalmente brinda una mayor flexibilidad para poder lograr esa educación.

En cuanto a la edad, el BEL “tiene en un 60% poblaciones que no son las típicas en edad para cursar los estudios de bachillerato”. Explican que para brindar el acceso educativo a las personas independientemente de su edad deben prestar atención a sus necesidades individuales, por ejemplo “los adultos a los que se les ha dificultado un poco el uso de la tecnología pues aquí que se les apoya para que pueden familiarizarse con la computadora, perderle el miedo y ya ellos seguir”.

El estudiante cuenta como el tema de la edad constituyó un factor que frenó la continuación de sus estudios y es esa una de las razones por las que ingresó al BEL “en las demás preparatorias por la edad que yo ya presentaba cuando decidí iniciar” y “las preparatorias ya no me aceptaban a esta edad para iniciar desde un inicio”

Por ello considera que el hecho de que el BEL “abre su campo a varias personas ¿no? no limita su campo de acción a un solo sector, sino que pues es un programa que está abierto a varios sectores de todas las edades. Ese creo que es un muy buen punto a su favor”

En cuanto a diversidad funcional, muestras su experiencia en el trabajo e inclusión de personas con discapacidad visual, motriz y auditiva mostrando algunas adecuaciones y adaptaciones para permitirles una total integración al sistema educativo, al respecto nos cuentan plantean:

Considero que las personas que se han acercado con alguna discapacidad visual, motriz, principalmente o auditiva, pueden satisfacer esa necesidad educativa a través de la tecnología. Ellos tienen su computadora y no necesitan a lo mejor transportarse porque están en silla de ruedas, no necesitan venir hasta acá. Los estudiantes que hemos atendido con alguna discapacidad visual pues se ha instalado un software, en una computadora, específicamente para un estudiante que teníamos con una discapacidad visual muy... o sea no veía, tenía como un 30% de visión, el software le leía incluso la misma plataforma puede y tiene esta lectura de voz, hay que actualizar unos plug-ins.

De forma específica en lo Visual cuentan su experiencia de cómo “buscamos a lo mejor programas para acercárselos a ellos que les puedan servir”. El estudiante evidencia lo complicado que resulta el enfrentarse a la enseñanza con algún problema de discapacidad, desde su experiencia visual, al respecto nos dice:

no voy a negar que cuando entre al bachillerato si me desanimó mucho la situación de que era en línea que yo pensé que iba a ser un poco más light en la cuestión del estudio. Si pensé que iba a ser mucho más fácil entrar ya de lleno al sistema y darme cuenta que realmente no era sencillo por ciertos problemas de disminución visual que tengo, pues si fue como que un desánimo.

Por lo que en el intento de profundizar en las acciones para apoyar a estudiantes con estas características conocimos que le son brindadas el acceso a herramientas tecnológicas pues:

le dimos una computadora, una lap que podía hacer y ahí ya estaba instalado, o sea si el necesitaba otro tipo de apoyo venía y hacia uso del centro de cómputo. Pero también la misma plataforma hace la lectura de las presentaciones. Ahorita no sé si en la versión que tiene sigue leyendo, pero cuando él estuvo si se podía leer incluso podía grabar, cuando no podía escribir porque tenía que acercarse mucho podía hacer unas

grabaciones de su voz a través de otra herramienta que es gratuita, y él podía grabarse ya sea que se grabe y grabe su pantalla o que grabe solamente su voz y mandaba esto a los profesores y así se los calificaban, entonces para los de discapacidad visual.

Referente a la atención e inclusión a personas a la educación con dificultades Auditiva los actores mencionan que “hay personas con discapacidad auditiva pero realmente no hemos necesitado realizar como alguna adecuación mayor para ellos”, en este sentido explican que las acciones están encaminadas a:

los videos por ejemplo que nosotros compartimos o que los asesores comparten de Youtube o de ScreenCas, principalmente de Youtube, se pueden poner subtítulos, automáticamente se pueden poner y el mismo asesor puede editar los subtítulos por si no hace la traducción correcta el Youtube, y las lecturas, pues bueno ayuda mucho a las personas que no tienen audición.

En cuanto a las necesidades de personas con discapacidad motriz dejaron en evidencia que la mayor contribución del BEL para permitir su inclusión en la educación es la no presencialidad por lo que al no tener que trasladarse les permite continuar sus estudios.

Se pudo constatar que en cuanto a la situación socioeconómica el BEL contribuye aún más dado que en la experiencia de los actores “ayuda en gran medida a igualar estas oportunidades que tienen los estudiantes que no pueden acceder a la educación presencial, tienen la oportunidad de hacer uso de la tecnología para igualar las condiciones educativas y socioeconómicas que van a poder mejorar” y que tras la experiencia en el BEL y el intercambio con los entrevistados plantean que “es un ahorro por el transporte, por el uniforme, por ciertas cuestiones que se tienen que cubrir”

Otro caso identificado en el que contribuye el BEL es para aquellas personas que “por cuestiones económicas tienen que trabajar, entonces bueno pues pueden utilizar el bachillerato en línea para que en horarios fuera de su trabajo puedan lograr”. En la experiencia del estudiante entrevistado cuenta que ya que él se encontraba trabajando “pues algo bueno, porque ya podía dedicarme en las tardes o el tiempo que yo considerara para el estudio.”

En aras de conocer las experiencias laborales del estudiante entrevistado se pudo constatar que el BEL contribuyó a su desarrollo puesto que antes de ingresar al BEL este estuvo en:

Un corporativo de vigilancia donde estuve año y medio y pues realmente llega momentos en los cuales ya ni a mi casa llegaba a descansar en los cuales eran jornadas demasiado largas por un sueldo pues relativamente mínimo, o sea no era un sueldo muy bien remunerado entonces pues si ya me había fastidiado en ese aspecto, ¿no?

Entonces conocer servicios de vigilancia con situaciones pues no muy buenas pues si era pesado, ¿no? entonces pues ya no quise seguir teniendo esa... ese tipo de vida o ese tipo de trabajos y por eso decidí pues ya iniciar un estudio ya más en forma.

Después de esa experiencia en los inicios de su ingreso al BEL

Estaba en una taquería... un señor que se llama Juan Carlos. Él era mi jefe en ese momento, la taquería pues era... estaba ubicada cerca de Chichí Suárez, entonces pues yo salía a la una de la tarde, entraba a las seis de la mañana y salía a la una de la tarde.

A mediados de sus estudios en el BEL “empiezo a trabajar en el área de limpieza y sigo estudiando mi bachillerato puesto que pues ya era un horario más cómodo y un trabajo un poco más estable”. Ya concluido el BEL este joven comenzó a trabajar en Telcel y se encuentra laborando allí como supervisor ya casi un año.

En cuanto a continuar sus estudios lo intentó en la CTM donde cursó los dos primeros semestres, en este sentido explica:

primero estudie mi primer semestre por el sistema que manejan ya muy antiguo y mi disminución conjunto lo repruebo, entonces vuelvo a cursar el primer semestre y ya lo paso como tal. Cuando empiezo a estudiar mi segundo semestre pues me vuelvo a encontrar con este mismo problema ¿no? de que como era de tarde pues a mí se me dificulta mucho el estudio de tarde pues igual pues me veo mal en las calificaciones y pues ya decido mejor optar por presentar en otro lugar que si puedan mejor brindar el apoyo porque en la CTM pues no es una mala universidad, pero no tienen arraigado mucho la igualdad entre personas normales y personas con discapacidad.

En la actualidad se encuentra preparándose para presentar examen de ingreso a la UADY, al respecto comenta “intentar nuevamente presentar a ver cómo me va esta vez”

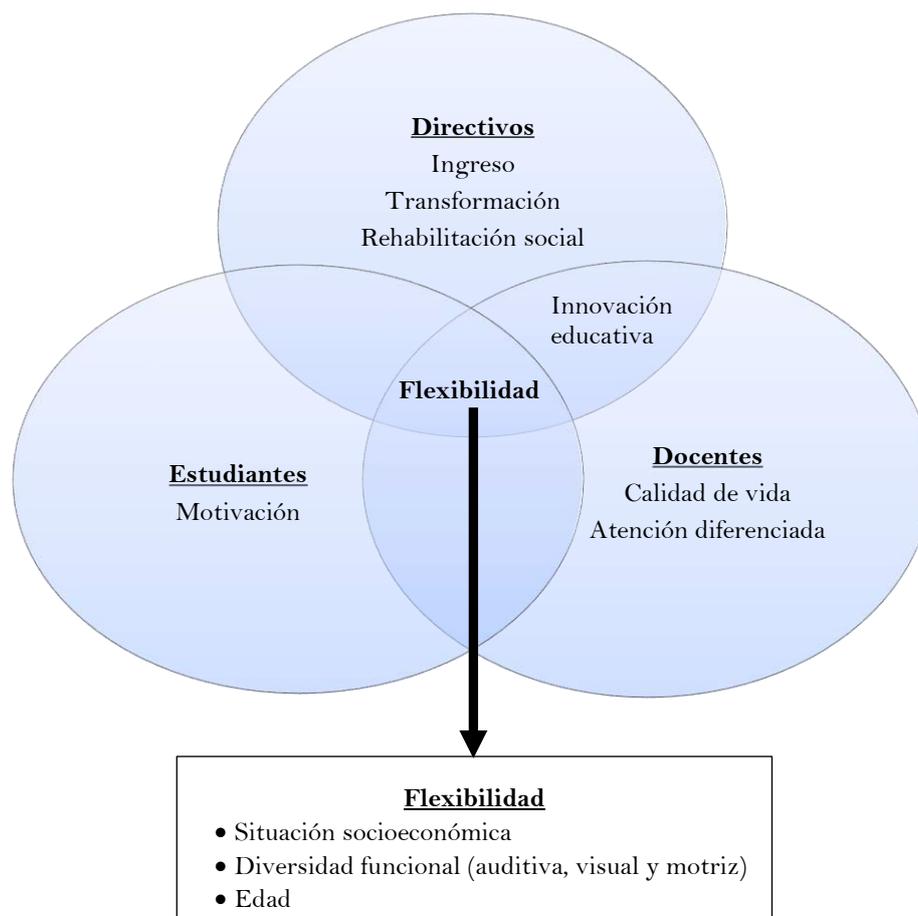
4. Conclusiones

En la interacción con los actores del BEL, como se muestra en el esquema 1, se encontraron diferentes categorías en cuanto a la función del programa de fomentar una equidad e inclusión educativa que permita un mayor desarrollo social, las cuales fueron analizadas desde la perspectiva de capacidades necesarias para el desarrollo humano según Nussbaum (Boni Aristizábal, 2005).

Atendiendo a los resultados se constató que los actores participantes perciben que el BEL en su propósito de formar bachilleres integrales capaces de contribuir y transformar su entorno acorde a las necesidades sociales, enfrentan retos en cuanto al aspecto económico, de preparación de los docentes para afrontar su papel, de reconocimiento social dado las características del mismo de ser en línea mediado por tecnología y de equidad e inclusión educativa.

Consideran que a pesar de esos retos en su labor cotidiana el programa contribuye al *desarrollo social* teniendo como principio la igualdad de acceso a la educación independientemente de su edad, procedencia social, género, raza, religión o diversidad funcional; logrando formar alumnos en este nivel de enseñanza acorde a los niveles estandarizados de calidad contribuyendo de este modo a su desarrollo humano.

Fue posible evidenciar a través de la experiencia de los actores involucrados en el BEL que este programa fomenta el desarrollo de las siguientes capacidades de la teoría “vida”, “salud corporal”, “integridad corporal”, “sentidos, imaginación y pensamiento”, “emociones”, “razón práctica”, “afiliación” y “control del propio entorno” planteadas por Nussbaum (2002) pero no se logró constatar el fomento a las capacidades referentes “otras especies” y de “juego”; para lo cual recomendamos se realice un estudio que permita identificar si fomenta estas capacidades o no, de igual modo si existen otras capacidades que fomente dado que Nussbaum plantea que pueden existir otras más.



Esquema 1. Categorías encontradas según los actores involucrados de las contribuciones del BEL al desarrollo social
Fuente: Elaboración propia.

Tras la experiencia del alumno graduado de este programa se encontró que el desarrollo que este joven experimentó en el BEL le permitió alcanzar un mejor puesto de trabajo y de este modo su situación económica y calidad de vida se vio transformada, satisfaciendo de este modo su perspectiva de bienestar subjetivo; aunque aún se desconoce si le brindó las herramientas necesarias para continuar estudios superiores, lo cual representa para el estudiante un objetivo a alcanzar y podría ser otro elemento a considerar en estudios posteriores sobre este tema en cuestión.

Este trabajo permitió identificar, que todos los actores involucrados en el BEL coinciden en que la flexibilidad del programa en cuanto a edad, situación socioeconómica y de diversidad funcional es un aspecto que contribuye al desarrollo social, lo cual argumentamos contrastando desde la teoría de las capacidades de Nussbaum. Sin embargo, es pertinente la realización de trabajos futuros que permitan conocer a profundidad esta contribución y examinar con mayor profundidad cuestiones críticas que emergen de los datos; en especial, la forma en que el programa tiene en cuenta las necesidades de un grupo diverso de estudiantes en los procesos de su implementación. Por ejemplo: la tutoría, el seguimiento a los estudiantes, el concepto de buena docencia y su evaluación desde una perspectiva de equidad e inclusión.

Referencias

- ANUIES. (2015). *Entornos virtuales de aprendizaje: Estado del conocimiento en el período 2002-2011*. Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Badilla, L. (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 4(1), 42-51.
- World Bank. (1994). *Higher Education*. Washington, D.C.: World Bank.
- Boni Aristizábal, A. (2005). *La educación para el desarrollo en la enseñanza universitaria como una estrategia de la cooperación orientada al desarrollo humano*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Bracho, T. (2002). Desigualdad social y educación en México. Una perspectiva sociológica. *Educación*, 29, 31-54.
- CONEVAL. (2014). *Informe de evaluación de la política de desarrollo social en México en materia de rezago educativo 2011*. Ciudad de México: CONEVAL.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Approaches*. Los Angeles, CA: Sage. <https://doi.org/10.2307/1523157>
- De Puelles, M., y Torreblanca, J. I. (1995). Educación, Desarrollo y Equidad Social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 9, 165-189.
- Hernández Sampieri, R., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill-Interamericana.
- Hirata, R. (2003). *7 nuevas herramientas para el control de la calidad*. Mérida: Kiesen Consultores.
- Kent, R. (1995). *Debate: dos posturas en el debate internacional sobre la educación superior: el Banco Mundial y la UNESCO. Universidad Futura*. Recuperado a partir de <http://lanic.utexas.edu/project/lasa95/kent.html>
- MECD. (2016). *Indicadores de la OCDE*. Madrid: INEE.
- Moreira, M. A. (2002). Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos. *Actas del PIDECE*, 4, 25-55
- Nussbaum, M. (2002). *Las Mujeres y el Desarrollo Humano. El Enfoque de las Capacidades*. Barcelona: Herder.
- Nussbaum, M. (2013). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- OCDE. (2015). *Panorama de la Educación en México*. París: OCDE.
- Ordorika, I. (2014). Renovar las políticas de acceso a la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, XLIII(170), 5-8.
- Ruiz Olabuenaga, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.
- Sandoval Casilimas, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Arfo.
- Schwandt, T. A. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative inquiry research* (pp. 198-201). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sen, A. (1988). The concept of development. En T. N. Chenery, y H. Srinivasan (Eds.), *Development economics* (pp.1-25). Nueva York, NY: Elsevier.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad. Desarrollo como Libertad*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.

- UADY. (2002a). *Reglamento interior de las escuelas preparatorias*. Recuperado a partir de http://www.transparencia.uady.mx/a9/Documents/reglamentos_int_dep/reglamento interiorPrepa2Vigente.pdf
- UADY. (2002b). *Estatuto general de la universidad autónoma de Yucatán*. Recuperado de <http://www.secgral.udg.mx/sites/archivos/normatividad/>
- UADY. (2011). *Reglamento del personal académico*. Recuperado de <http://www.uady.mx/eventos/files/REGLAMENTOPEDPEDUCACIONSUPERIOR 2010-2011.pdf>.
- UADY. (2012a). *Modelo educativo para la formación integral*. Recuperado de http://www.csems.uady.mx/media/Mefi_EMS_2013.pdf
- UADY. (2012b). *Programa Educativo de Tipo Medio Superior. Bachillerato en Línea*. Recuperado de http://www.dgda.uady.mx/media/docs/mefi_estudiantes.pdf
- UADY. (2013). *UADY virtual. Plan de Desarrollo 2013-2020*. Recuperado de <http://es.uadyvirtual.uady.mx/>
- UADY. (2014). *Plan de Desarrollo Institucional*. Recuperado de <http://www.transparencia.uady.mx/a9/Documents/institucional/pdi2014-2022.pdf>
- UADY. (2016). Segundo informe de la gestión 2015-2018. Recuperado de <http://www.transparencia.uady.mx/a9/Documents/institucional/informeactividades/informe-UADY-2015-digital.pdf>
- UNESCO. (1999). *Alfabetización y desarrollo social*. Recuperado a partir de http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/3c_span.pdf
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar*. París: Unesco. Recuperado a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- UNESCO. (2008). *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*. Nueva York, NY: Unicef. Recuperado a partir de https://www.unicef.org/spanish/publications/index_42104.html
- UNESCO. (2015). *Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Incheon. Recuperado a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- UNESCO. (2017). Sitio web: Recuperado a partir de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/early-childhood/access-and-equity/>
- Uribe, C. (2004). Desarrollo social y bienestar. *Universitas Humanística*, 30, 11-25.
- Vázquez, L. A. (2015). Notas preliminares sobre el bienestar subjetivo en sectores populares de Mérida. En G. Angelotti y G. Reyes (Eds.), *Desigualdad y vulnerabilidad social. Reflexiones y estudios de caso* (pp. 157-183). Mérida, Yucatán: Editorial UADY.

Breve CV de las autoras

Yeily Delgado Cruz

Máster en Tecnologías Aplicadas a los Procesos Educativos, en el Centro Regional de Educación Avanzada. Centro Universitario José Antonio Echeverría, La Habana, Cuba. Cuenta con la categoría docente de Asistente, obtenida en la Universidad de las Ciencias Informáticas, Habana, Cuba. Es estudiante del Doctorado Institucional en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Yucatán, Yucatán, México. Sus áreas de investigación son: el uso de las tecnologías en los procesos educativos, interdisciplinariedad, evaluación, la estimulación de alumnos talentosos y potencialmente

talentosos, atención a necesidades educativas especiales. Sus trabajos se han publicado en México y Latinoamérica, donde también ha realizado numerosas presentaciones en congresos y seminarios. ORCID ID: 0000-0002-9182-2848. Email: yeilydc@gmail.com

Edith J. Cisneros-Cohernour

Doctora en Ciencias (Ph.D.), en las especialidades de Evaluación, Administración, Educación Superior por la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign. Es profesor investigador titular de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, donde también es la Coordinadora de Investigación de ese centro de estudios. Sus áreas de investigación son: evaluación, desarrollo profesional y organizacional y los aspectos éticos en investigación y evaluación. Asimismo, tiene interés en la enseñanza efectiva de niños de diversa herencia cultural y étnica. Sus trabajos se han publicado en USA, Europa, México y Latinoamérica, donde también ha realizado numerosas presentaciones en congresos y seminarios. ORCID ID: 0000-0003-2319-1519. Email: ecohernour@gmail.com



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Formación del Espíritu Empresarial en Jóvenes Mexicanos: Retos y Oportunidades en la Educación Media Superior

Formation of the Entrepreneurial Spirit in Young Mexicans: Challenges and Opportunities in the Upper Secondary Education

Joel Gilberto Olozagaste *¹

Yannet Paz Calderón ²

Mónica Teresa Espinosa ²

¹ Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)

² Universidad Tecnológica de la Mixteca, Oaxaca

El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), ubicado en Santiago Huajolotitlán, Oaxaca, México, se ha preocupado por el futuro de sus egresados y en concordancia con el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2011, en 2008 incorporó el impulso al emprendimiento productivo, a través de la integración de la materia de Formación Empresarial, en los programas de estudio de su oferta educativa. En este trabajo se analizan las experiencias de emprendimiento de egresados del CONALEP, Plantel 145. Se hace énfasis en que estos emprendimientos se han desplegado bajo ciertas condiciones socioeconómicas y con determinados conocimientos adquiridos durante la formación técnica de los estudiantes, lo cual puede facilitar o no la creación de nuevas empresas por parte de ellos. La investigación es cualitativa, se realizaron entrevistas a egresados de esta institución para conocer la forma en que iniciaron y desarrollaron sus empresas. Los hallazgos indican que es necesario realizar diversas actividades académicas que refuercen el desarrollo de habilidades de emprendimiento para que los alumnos consideren que iniciar una empresa es una opción viable de autoempleo. Dados los índices de desempleo que prevalecen en el país es imperativo fomentar la creación de nuevas empresas, esta investigación contribuye a vislumbrar algunas alternativas encaminadas a impulsar y desarrollar el espíritu empresarial de egresados de instituciones de nivel medio superior como el Conalep.

Descriptor: México, Educación, Empresa, Joven.

The National College of Technical Occupational Education (CONALEP), located in Santiago Huajolotitlán, Oaxaca, Mexico, is concerned for the future of its graduates, and in accordance with the National Plan of Development 2007-2011, in 2008 it incorporated the impetus to productive entrepreneurship, through the integration of the subject of Business Training, in the study programs of its educational offer. This paper analyzes the Entrepreneurship experiences of CONALEP graduates, Campus 145. These ventures have been deployed under certain socio-economic conditions and with certain knowledge acquired during the technical training of students, which may or may not facilitate the creation of new enterprises by them. The research is qualitative, interviews were conducted with graduate students to know the way in which they started and developed their companies. The findings indicate that it is necessary to perform some academic activities that reinforce the development of entrepreneurship skills so that the students consider that starting a business is a viable option of self-employment. Given the unemployment rates prevailing in the country, it is imperative to encourage the creation of new companies, this research contributes to some alternatives aimed at promoting and developing the entrepreneurship of graduates from higher education institutions such as Conalep.

Keywords: Mexico, Education, Company, Youth.

*Contacto: joelgil_om@hotmail.com

Introducción

En 2015 en México la población joven de 15 a 29 años fue de 30,6 millones, lo que representó el 25,75% de la población total. La tasa de desocupación en los jóvenes durante el primer trimestre de 2016 fue de 7,2%, nivel superior a la tasa estimada a nivel nacional para la población de 15 y más años (que es de 4%) (INEGI, 2016).

México no es el único país en el cual se ha notado un gran desinterés por parte de los jóvenes en términos de emprendimiento. En España, según *Flash Eurobarometer Survey on Entrepreneurship*, los niveles de personas que desean ser sus propios jefes han disminuido, es decir el 52% de las personas ha tomado el lado del empleo y dejado de lado esa mentalidad de empresario. Es necesario considerar las características de la población, ya que al tener culturas completamente diferentes tienden a enfrentar retos de mayor incertidumbre, como es el caso de Estados Unidos, en donde las personas tienen el 27% de inseguridad de negocio mientras que en España representa casi el 50%, haciendo esto más complicado. Los jóvenes actualmente necesitan mayor motivación y competencia dentro de los sistemas educativos, pues la incorporación al mercado laboral se va haciendo cada vez más complicada, por temas en los rezagos educativos en los diferentes países, creando emprendedores con deficiencias y carentes de bases fuertes para competir.

Antes que nada, debemos afirmar que no existe un concepto definido de “emprender” o “emprendedor”, ya que todos los autores que se lo han cuestionado, se basan en su observación y experiencia propia o ajena. Algunos autores consideran que emprender, más que una moda o una opción, es una necesidad, es el camino para que una economía se vitalice; es por ello que los emprendedores se vuelven el canal óptimo para el desarrollo y sostén de la economía y el desarrollo futuro de cualquier nación. La población más creativa e innovadora, capaz de generar valor a través de sus ideas y ponerlas en el mercado para satisfacer necesidades, además de crear empleos de alto valor es la de los jóvenes (Aguilar y Ocampo, 2014).

El emprendimiento productivo es importante, porque de acuerdo con algunos autores, es el eje principal en la creación de empresa, tal y como destaca Federico-Sabaté (2003): “Ayuda a construir o reconstruir circuitos de producción y circulación de bienes y servicios, enriqueciendo el entramado social, sirviendo de punto de incorporación de los sectores marginales y excluidos, ampliando el acceso al trabajo, captando y potenciando las capacidades y energías sociales existentes.” (p. 16)

En México, a través del sistema educativo, se ha intentado fomentar el desarrollo de habilidades de emprendimiento en los estudiantes para que encabecen el surgimiento de nuevas empresas, legalmente constituidas, que contribuyan al desarrollo de la economía nacional, regional y local. Para el estado de Oaxaca la tasa de desempleo juvenil es de 7,7% (STPS, 2015). Esto refleja un grave problema que enfrenta la población joven, por lo que “la creación de empresas es una vía de generación de riqueza y de empleos y, aún con escasas expectativas de rentabilidad y un horizonte incierto, existen personas que se inician en esta aventura” (Ibáñez, s. f., p. 17).

La idea central de este trabajo es explorar la experiencia de emprendimiento que han tenido los egresados del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), Plantel 145, General Antonio de León, ubicado en el municipio de Santiago Huajolotitlán, Oaxaca, México, poniendo énfasis en que estas ideas de negocios se han desplegado bajo ciertas condiciones socioeconómicas y con determinados conocimientos adquiridos durante su formación técnica, lo cual puede facilitar o dificultar la creación de nuevas

empresas por parte de estos egresados. Esto contribuirá a vislumbrar algunas alternativas y propuestas para fortalecer el emprendimiento en instituciones como el Conalep.

El camino analítico propuesto en este trabajo, distingue cuatro etapas. En la primera se realizan algunas reflexiones teóricas en torno al concepto de emprendedor y de emprendimiento productivo. En la segunda se describe la metodología y contexto espacial del objeto de estudio. La tercera da cuenta de los principales hallazgos, a partir de las experiencias de emprendimiento de los jóvenes egresados del Conalep. En la última, se plantean algunas conclusiones.

1. Marco teórico

El tema del emprendimiento ha sido considerado como un aspecto clave para detonar el crecimiento económico en entornos latinoamericanos (Camacho, 2007), pero su importancia ha sido reconocida también por países europeos (Núñez y Núñez, 2016) y asiáticos (Karhunen et al., 2008). En tales investigaciones se reconoce que los jóvenes estudiantes de nivel medio superior y superior muestran, de manera natural, poco interés por emprender. Sin embargo, destacan el cambio que se genera en sus objetivos y planes de vida después de la capacitación, misma que, aunque con sus variantes, se implementó para permitirles desarrollar sus habilidades e identificar estrategias para enfrentar los obstáculos que perciben de inicio; además de vislumbrar beneficios tanto individuales como colectivos al convertirse en emprendedores.

Desde la edad media han existido diversas definiciones para el término emprendedor. Amaru (2008), destaca como un primer antecedente histórico de la definición, la del emprendedor y economista Richard Cantillon, que, en 1775, en su ensayo sobre la naturaleza del comercio en general, fue el primero en tratar el papel crucial del emprendedor en la economía. Este autor identificó al emprendedor como alguien que "asume riesgos al comprar servicios o componentes a un precio determinado con la intención de revenderlos más tarde a un precio indeterminado" (p. 3).

Hoselitz (1951) analiza las nuevas formas de empresas y describe a sus creadores como "personas arriesgadas, líderes, tomadores de riesgos, trabajadores superiores, innovadores, debido a que eran quienes invertían su dinero en una promesa de empresa" (p. 193). Ibáñez (s. f.) después de haber analizado la postura de diversos estudiosos del tema y tras haber realizado su propia investigación empírica, señala que no existe un acuerdo sobre el término; por lo cual concluye diciendo "ser emprendedor implica una manera de pensar, unas creencias, es un estado de la mente, un conjunto de comportamientos caracterizados por innovación, flexibilidad y creatividad" (p. 27). Esta postura es reforzada por Ibarra (2008), quien dice que un "emprendedor es una persona que sobresale entre los demás por tener una decisiva actitud de pasión" (p. 44).

Con respecto a las características que debe tener un emprendedor existen una corriente acerca de los emprendedores, que se enfoca más en sus aspectos personales y rasgos individuales. Por ejemplo, Drucker (1985) expresa que

El empresariado innovador ve el cambio como una norma saludable. No necesariamente lleva a cabo el cambio él mismo. Pero (y esto es lo que define al empresariado innovador) busca el cambio, responde a él y lo explota como una oportunidad. (p. 25)

Ibarra (2008), señala las particularidades que debe tener un emprendedor, coincidiendo con varios autores y lo denomina un superhombre; con estos atributos construye el perfil del emprendedor cuyas características principales son: experiencia, personalidad, adaptabilidad, ciclo de vida, rol y preparación.

Licandro y Echeverriarza (2006), consideran que el término emprendimiento es un sinónimo de empresa (ya que se refiere a una unidad productiva); además envuelve también la idea de algo en proceso de creación. Por lo tanto, concluyen señalando que por lo general se habla de emprendimiento cuando una empresa está naciendo o cuando está llevando adelante un nuevo proyecto de negocios. En la mayoría de las regiones, la actividad económica es impulsada por toda clase de empresas motivadas por la fuerza local. Así, el crecimiento económico a corto o a largo plazo proviene principalmente de este emprendimiento de las nuevas iniciativas de las empresas locales.

Schumpeter (1950), cataloga al emprendedor como el individuo dueño de la idea del negocio, quien ejecuta esas ideas y las innova constantemente, lo que este autor denomina “destrucción creativa”; este emprendedor es el agente de cambios económicos, quien crea y desarrolla nuevas posibilidades desconocidas en el entorno económico, con tal importancia que es el núcleo de la innovación (Galindo y Méndez, 2008, p. 27).

En el mismo sentido, Pierre (2012) retoma la definición emitida en el 2003 por la OCDE-Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico donde se afirma que “el emprendimiento es una manera de ver las cosas y un proceso para crear y desarrollar actividades económicas con base en el riesgo, creatividad e innovación, al gestionar una organización nueva o existente” (p. 7). Y concluye diciendo que “el emprendimiento constituye fundamentalmente un proceso innovador, que excluye las imitaciones de empresas o las simples adquisiciones como aquellas realizadas por los gerentes” (p. 7).

En suma, y de acuerdo a los autores consultados, el emprendimiento productivo se define como el proceso de creación y desarrollo de nuevas empresas o el mejoramiento de algún proyecto productivo. Esta última definición fue la que se utilizó en esta investigación.

2. Contexto espacial de estudio

2.1. El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep)

El Conalep ofrece carreras técnicas de 3 años (divididos en 6 semestres), los aspirantes pueden ingresar a partir de los 15 años, que es la edad promedio en la que terminan sus estudios de secundaria. Además de la preparación técnica, cursan el nivel medio superior (que es indispensable para ingresar al nivel superior, si así lo desean).

El Conalep desde sus inicios –esta institución fue creada por decreto presidencial en 1978 como un Organismo Público Descentralizado del Gobierno Federal– se centró en responder a las necesidades de formación de cuadros técnicos que demandan las unidades económicas del aparato productivo del país, contribuyendo al desarrollo social de la población con un nivel de formación que permitiera a sus egresados una pronta inserción al mercado laboral, congruente con su área de especialización. Su oferta educativa se compone de 47 carreras agrupadas en 7 áreas de formación ocupacional, que se imparten a nivel nacional en 308 planteles, las cuales son: Planeación y Transformación; Mantenimiento e Instalación; Tecnología y Transporte; Salud; Electricidad y Electromecánica; Contaduría y Administración; y Turismo, (Conalep, 2010, 2016). Las

carreras que conforman la oferta educativa se diseñan y actualizan de acuerdo con las necesidades del sector productivo en las diferentes regiones del territorio nacional, mediante mecanismos de vinculación con diferentes sectores de la sociedad. Las carreras técnicas que se ofrecen en cada plantel, se supone que están en función de las necesidades que el aparato productivo tenga en la región o municipios donde se encuentre ubicado el plantel.

De esta manera, en 2008 y derivado de su Plan Institucional 2007-2012¹ (que a su vez tuvo concordancia con el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012²) incorporó a los programas de estudio la materia de Formación Empresarial para los alumnos de quinto semestre de todas las carreras, la finalidad de esta asignatura es “que el alumno elabore un proyecto de inversión aplicado a un pequeño negocio a través de la investigación de mercados para determinar la viabilidad del mismo” (SEP, 2014, p.11).

Si bien en el objetivo general del Conalep se siguió manteniendo la premisa de formar profesionales técnicos que se incorporen de manera inmediata al mercado laboral, con esta integración del concepto de emprendimiento a los planes de estudio se ampliaron las posibilidades que tiene el egresado del Conalep para sumarse al ámbito productivo del país. Es innegable que esta modificación obedece, como ya se mencionó antes, a la necesidad que el país tiene de creación de nuevas empresas que contribuyan a la generación de auto empleo y empleos. Así, los alumnos al egresar pueden incorporarse al mercado de trabajo, seguir con estudios de nivel superior o crear su propia empresa.

2.2. Conalep, Plantel 145, Gral. Antonio de León

El estado de Oaxaca está ubicado en la parte sur de la República Mexicana, en 2015 tenía 3,9 millones de habitantes, distribuidos en 570 municipios. En la entidad predomina la población joven, la edad media es de 26 años, la asistencia escolar de la población de 15 a 24 años es de 37,9%, y el nivel promedio de escolaridad es de apenas 7,2 años. La edad en la cual los jóvenes dejan de acudir a la escuela es a partir de los 15 años y la inscripción en el sistema educativo de la población de 6 a 14 años es de 94,6%, (INEGI, 2015).

Existen razones que explican esta tendencia de bajo nivel de asistencia escolar. Una de ellas se relaciona directamente con el hecho de que los jóvenes se ven obligados a trabajar para contribuir a solventar los gastos del hogar, es decir, la falta de recursos económicos obliga a que los jóvenes ingresen al mercado laboral. Esta inserción se da en situaciones de desventaja, como el bajo nivel de escolaridad y la falta de experiencia laboral, que dificulta el acceso a un empleo digno y bien remunerado.

En gran parte del estado la población joven contrae matrimonio a muy temprana edad; los hombres por lo general a los 16 años y las mujeres antes de cumplir los 20 años. Antes de los 18 años tienen su primer hijo; lo que constituye otro de los motivos de deserción en

¹ Una de las estrategias que se establece en este Plan Institucional del Conalep, relacionada con el emprendimiento es: “Estrategia 2.4. Formación emprendedora e incubación de empresas. Incubar empresas y desarrollar el espíritu emprendedor de la población estudiantil, aprovechando la infraestructura y capacidad técnica de los planteles para apoyar la fase de gestación y puesta en marcha de proyectos empresariales desarrollados por alumnos; así como fomentar un sentido crítico y reflexivo hacia la creatividad y la innovación en la población estudiantil” (SEP, 2008 p. 39).

² El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 en materia educativa tuvo como objetivo principal que todas las acciones del sector educativo estuvieran encaminadas al fortalecimiento de una economía competitiva y generadora de empleos, poniendo énfasis en la importancia de la inversión en el desarrollo de capacidades y habilidades de la población. Se reconoce que en este periodo se estaba generando un aumento importante de la población en edad de trabajar, lo cual constituía un reto y una oportunidad para incorporar a esta nueva fuerza de trabajo a las diferentes actividades productivas del país (Conalep, 2016).

los jóvenes de 15 a 19 años, ya que adquieren responsabilidades que los obligan a ingresar al mercado laboral en busca de una fuente de ingresos que les permitan enfrentar sus nuevas responsabilidades (Jiménez, 2015).

Oaxaca es una entidad con altos niveles de pobreza³; en el año 2014, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), indicó que el 66,8% de la población se encontraba en situación de pobreza y el 23,8% vivía en situación de pobreza extrema⁴. La tasa de desocupación estatal, de acuerdo con la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS), para el tercer trimestre del 2015, fue del 3,5% y la tasa de informalidad laboral ascendió al 80,6%.

El Conalep, Plantel 145, Gral. Antonio de León, se encuentra ubicado en el estado de Oaxaca, en la Región Mixteca⁵, en el municipio de Santiago Huajolotitlán, localizado a 7 kilómetros del municipio de Huajuapán de León. De acuerdo con información proporcionada por las actuales autoridades educativas del plantel, el 49% de los alumnos son originarios de la Heroica Ciudad de Huajuapán de León, y el 51% proviene de las comunidades de ambos municipios. En su mayoría son egresados de telesecundarias⁶, lo cual es una desventaja, ya que los conocimientos científicos y tecnológicos con los que cuentan los egresados de dichas instituciones no son equivalentes a los adquiridos por los estudiantes de las secundarias urbanas que cuentan con un maestro para cada materia, lo que genera como consecuencia una frágil base de conocimientos que, en el largo plazo puede traducirse en menos oportunidades para los alumnos del Conalep. Además, en muchas ocasiones los egresados del Conalep tienen dificultades para comprender el lenguaje técnico empleado en las distintas carreras, ya que no hablan bien español porque pertenecen a algún grupo étnico (Conalep, 2015).

Una vez concluido el periodo de formación académica, la mayoría de los alumnos regresa a sus comunidades de origen. Dadas las condiciones económicas y de pobreza que prevalecen en ellas, los egresados del mencionado plantel, tendrán pocas posibilidades de encontrar fuentes de empleo que mejoren sus expectativas de vida⁷.

Cabe señalar que este plantel se rige bajo las premisas y lineamientos definidos por el Conalep a nivel nacional. Por lo tanto, se adapta a los cambios y reformas diseñadas para el mejoramiento de la calidad en la educación. Debido a que en México hay muy poca

3 Una persona se encuentra en situación de pobreza cuando tiene al menos una carencia social (en cualquiera de los seis indicadores siguientes: rezago educativo, acceso a servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacio de la vivienda, servicios básicos en la vivienda, y acceso a la alimentación) y su ingreso es insuficiente para adquirir los bienes y servicios que requiere para satisfacer sus necesidades alimentarias y no alimentarias (CONEVAL, 2014).

4 Una persona se encuentra en situación de pobreza extrema cuando tiene tres o más carencias sociales, de seis posibles, dentro del Índice de Privación Social y que, además, se encuentra por debajo de la línea de bienestar mínimo. Las personas en esta situación disponen de un ingreso tan bajo que, aun si lo dedicase por completo a la adquisición de alimentos, no podría adquirir los nutrientes necesarios para tener una vida sana (CONEVAL, 2014).

5 "Los mixtecos, el cuarto pueblo indígena más numeroso de México, después de los nahuas, los mayas y los zapotecos, se llaman a sí mismos en su idioma Nuu Savi, lo que en español significa Pueblo de la lluvia. Los antepasados de los actuales mixtecos se asentaron en un vasto territorio que abarca el noroeste del estado de Oaxaca, el extremo sur del estado de Puebla y una franja en el oriente del estado de Guerrero. Los nahuas llamaron a esta región Mixtlan, Lugar de nubes, o Mixtecapán, País de los mixtecos. Desde la llegada de los españoles, en el siglo XVI, es conocida como la Mixteca. Con una superficie aproximada de 40,000 kilómetros cuadrados, la región Mixteca presenta un relieve abrupto y desigual y, por consiguiente, una variedad de microclimas y ecosistemas" (Mindek, 2003, p. 5)

6 "La telesecundaria es una modalidad educativa [...] que establece sus centros escolares en zonas de alta marginación social, con un maestro que atiende todas las asignaturas; que generalmente no cuenta con apoyos para el trabajo administrativo, responsabilidad que es asumida también por él, y que cuenta con recursos audiovisuales, informáticos e impresos como apoyo para las diferentes asignaturas", (SEP, 2010, p. 6).

7 En enero de 2016, se realizó una entrevista con el director del plantel y la jefa de servicios escolares que proporcionaron dicha información.

oportunidad de desarrollo de capacidades emprendedoras en niveles educativos previos a los estudios universitarios (SEP, 2014), esta institución desde el 2008 ha incluido en sus planes y programas de estudio, el impulso al emprendimiento productivo. Esta decisión obedece a lo que Kuratko (2005) señala como una explosión global de las escuelas que ofrecen carreras relacionadas con el área de administración o de negocios, en las cuales se han ofrecido programas especializados en emprendimiento, que además coinciden con las estrategias y políticas gubernamentales interesadas en el desarrollo de los emprendimientos productivos por parte de los jóvenes. También ha habido esfuerzos por implementar programas de emprendimiento en escuelas de ingeniería (Mohd, 2016) en las que se han hecho esfuerzos por lograr que, al culminar sus estudios, no se tenga únicamente egresados que busquen empleo, sino profesionistas que generen empleos.

También ha crecido el interés por evaluar las intenciones de emprendimiento, inclusive varios años antes de que éste se materialice (Mwiya et al., 2017). En cuanto al municipio de Santiago Huajolotitlán, la población hasta el 2015 fue de 4.083 individuos (SEDESOL, 2016a), de los cuales el 26% se encuentra entre los 15 y 26 años. De acuerdo al Plan de Desarrollo Municipal 2011-2013 de Santiago Huajolotitlán, las principales actividades que se desarrollan en el municipio son: actividades agrícolas (cultivo de maíz, frijol, etc.), pecuniarias (pastoreo extensivo, etc.), comercio (tiendas, misceláneas, etc.) y trabajos diversos (peón de albañil y jornalero). Las familias recurren con mayor frecuencia al comercio, ya que es la actividad que genera mayores ingresos. La migración interna se da en familias que presentan bajos recursos económicos, siendo las Ciudades de México, Puebla y Oaxaca sus destinos más frecuentes para trabajar.

En el municipio de Huajuapán de León, hasta el año 2015, había un total de 77.547 habitantes, representando el 1,8% de la población del estado, con una edad promedio de 24 años o menos; los jóvenes de entre 15 y 29 años representaron el 28.3% del total de la población del estado (SEDESOL, 2016b). En Huajuapán León predominan las empresas de tipo familiar, cuyas actividades centrales son los servicios y el comercio.

El nivel educativo promedio de la población de más de 15 años, en ambos municipios, es de 7,9 años, lo que indica que la población tiene habilidades para escribir, leer y hacer operaciones aritméticas básicas. En relación a la asistencia escolar, esta disminuye considerablemente a partir de los 15 años en estas dos comunidades (INEGI, 2015).

Este breve panorama muestra la complicada situación económica y la vulnerabilidad a la que están expuestos los jóvenes que viven en los municipios mencionados anteriormente. El Conalep, Plantel 145, Gral. Antonio de León, es una institución del nivel medio superior de nivel técnico, que se presenta como una opción para la población de bajos recursos económicos que aspira a una formación académica. Su oferta académica está integrada por las siguientes carreras: Profesional Técnico Bachiller (PTB) en Contaduría, PTB en Informática, PTB en Hospitalidad Turística, PTB en Salud Comunitaria.

3. Metodología

Esta investigación es de tipo cualitativo. Se buscó, a través de entrevistas y encuestas analizar la experiencia de emprendimiento de los egresados del Conalep, Plantel 145, Gral. Antonio de León, que iniciaron un negocio. En el plantel no se cuenta con una base de

datos que dé seguimiento a egresados⁸, lo que representó una dificultad al momento de identificar a los sujetos de estudio. Esta investigación es de carácter exploratorio, se empleó una técnica no probabilística denominada bola de nieve⁹ para ubicar a los sujetos de estudio¹⁰ que cumplieran con las dos siguientes características: jóvenes egresados que hayan cursado la materia de Formación Empresarial y que hayan emprendido un negocio productivo.

En total se entrevistó y encuestó a nueve jóvenes, seis fueron ubicados en Huajuapán de León y tres en Santiago Huajolotitlán. Las entrevistas se efectuaron entre el 18 de abril y el 2 de mayo de 2016.

4. Resultados

4.1. Condiciones generales del proceso de emprendimiento de los egresados

El 44% de los jóvenes que iniciaron un negocio manifestaron que fue a los 18 años cuando lo pusieron en funcionamiento y el resto lo hizo entre los 19 y 21 años de edad. Como puede verse, uno de cada dos jóvenes de estas comunidades marginadas que decidieron emprender, esperaron únicamente a cumplir la mayoría de edad y tomaron el reto de trabajar por su cuenta. En las entrevistas, estos jóvenes señalaron que veían muchas carencias en su comunidad y por ello decidieron armarse de valor y ser ellos quienes ofrecieran los productos o servicios que nadie más les había brindado.

La motivación que tuvieron para ello, fue que la mayoría deseaba ser independiente. El tipo de proyectos productivos que los egresados emprendieron, una vez concluida su formación profesional, está relacionado con el sector terciario de la economía (servicios y comercio): una casa de empeño, una papelería, dos autolavados y cinco empresas que brindan el servicio de café internet. Tal motivación se vio impulsada por un ejemplo que habían visto durante su infancia, ya que el 77% de estos jóvenes emprendedores cuenta con familiares que tienen un negocio, lo cual influyó en su decisión de emprender. Claramente puede verse la gran importancia del ejemplo que los jóvenes reciben del entorno familiar, ya que como pudo constatar, no es frecuente que quienes no crecieron en un entorno empresarial, decidan emprender. Eso solamente ocurrió en el 23% de los casos.

Cabe destacar que todos los emprendedores identificados son hombres y el 89% vive con su pareja, a consecuencia de la temprana edad a la que en estos municipios la población suele contraer matrimonio. Además, las mujeres aún se ven influenciadas por el rol de género que culturalmente les es impuesto, lo que constituye una explicación del por qué no emprenden. Estos resultados coinciden con la investigación realizada por Packham y sus colaboradores (2010), quienes llegaron a la conclusión de que la educación relacionada con temas de emprendimiento tiene una influencia positiva sobre las actitudes que impulsan la creación de nuevas empresas, sin embargo, sus resultados muestran

⁸ Si bien a nivel federal desde 1999 se realiza un estudio de seguimiento de egresados, pero su finalidad fue conocer en qué condiciones se da la inserción laboral de los jóvenes del Conalep, estos estudios no consideran el emprendimiento productivo como parte de la incorporación de estos jóvenes al mercado de trabajo.

⁹ Dicho procedimiento consiste en que al primer sujeto entrevistado se le pide apoyo para identificar a otros sujetos con características similares a él (Pénelas et al., 2012).

¹⁰ Por lo que se hizo uso del contacto directo que se tiene con algunos egresados a quienes se les preguntó si conocían a algún exalumno que hubiese iniciado un negocio. Sumado a lo anterior, las redes sociales constituyeron un apoyo para ubicar a los jóvenes emprendedores del Plantel 145, Gral. Antonio de León.

variaciones importantes dependiendo del país en el que se brinde la capacitación y del género de los estudiantes.

Por otra parte, del total de los jóvenes entrevistados que emprendieron un negocio productivo, ninguno manifestó haber tomado un curso o taller para emprendedores o microempresarios, simplemente lo hicieron en base a su experiencia laboral y a los conocimientos adquiridos en el Conalep. Esto muestra que resulta más importante fortalecer en los estudiantes las habilidades personales y la seguridad en ellos mismos, impulsando su capacidad de trazarse metas y tener ambición para alcanzarlas y no únicamente contar con conocimientos técnicos en alguna área.

El 55% de ellos decidió arriesgarse estableciendo un negocio relacionado con el perfil de la carrera que estudiaron; tal es el caso del PTB en Informática, ya que durante su formación profesional desarrolla, de manera teórica y práctica competencias profesionales y habilidades necesarias para el mantenimiento y reparación de equipos de cómputo, instalación y desinstalación de programas de cómputo, instalación de redes, entre otros conocimientos.

A partir de la información se puede observar que quienes más emprenden son los egresados de Informática, seguidos de los del área de Contaduría y por último se encuentran los egresados de la carrera en Salud Comunitaria y Hospitalidad Turística, que prácticamente no tienen la inquietud de iniciar ningún tipo de negocios, probablemente porque les es más difícil ver la aplicación práctica de sus conocimientos, sobre todo en un negocio que implique una inversión modesta en la que sus padres podrían apoyarlos.

Durante las entrevistas, los egresados señalaron que el único acercamiento que tienen con el área de administración es en su último semestre, donde cursan la materia de Formación Empresarial, lo que consideran insuficiente para adquirir los conocimientos necesarios para desarrollar y poner en marcha una empresa.

El hecho de que los egresados de la carrera de PTB en Contaduría emprendan, puede explicarse porque su formación técnica está relacionada estrechamente con la actividad empresarial. Sin embargo, en el caso de los egresados de PTB en Informática, ellos son quienes más se atreven a emprender, lo que podría deberse a que tienen una sólida formación en conocimientos técnicos relacionados con el área de computación, ya que desde el primer semestre están en sus respectivos talleres para iniciar con las prácticas de su quehacer profesional y esto les da seguridad respecto a los conocimientos que adquieren.

Los hechos anteriores muestran que, aunque en una determinada formación de PTB no se incluyan materias de formación empresarial, si se apoya a los estudiantes para que lleven a cabo aplicaciones prácticas de los conocimientos adquiridos en el aula, ellos se sentirán más seguros de llevar a cabo estas prácticas por su cuenta, una vez concluidos sus estudios.

Otro aspecto que puede considerarse como un catalizador para el emprendimiento, tiene que ver con la seguridad personal y la experiencia que pueden adquirir los estudiantes, si se incorporan al ámbito laboral, aunque sea por periodos cortos. Esto pudo comprobarse con los resultados de la investigación, ya que el 78% de los jóvenes manifestó que antes de iniciar su negocio estuvo trabajando durante un tiempo, para adquirir competencias

laborales, lo que contribuyó en parte, en la decisión de emprender¹¹, además en algunos casos pudieron ahorrar dinero que después utilizaron para poner en marcha su empresa. También mencionaron que el apoyo económico que recibieron de sus padres fue trascendental.

El apoyo familiar, para todos los jóvenes entrevistados, fue importante durante todo el proceso de planeación y puesta en marcha del emprendimiento. Esta ayuda se materializó en diferentes formas: a) les prestaron el espacio físico para la instalación del negocio, b) algunos familiares como hermanos, madre o conyugue, los apoyan como empleados de mostrador, sin asignarles un sueldo fijo, sólo les otorgan una compensación o gratificación económica de manera esporádica o simplemente se sobreentiende que su pago se encuentra implícito en el beneficio que se tiene como familia, al poder contar con alimentación, vestido, casa y en su caso, apoyo para que sigan estudiando o para que reciban servicios de salud cuando se requiera. Se encontró que únicamente el 22% de estas empresas contaban con un empleado formal. Este resultado muestra que los emprendimientos analizados, por ser incipientes, se encuentran aún en una etapa de autoempleo y si logran su permanencia, será hasta años más tarde cuando podrán convertirse en fuentes de empleo para la comunidad en la que se encuentran ubicados.

Por otra parte, se pudo identificar que ningún negocio está legalmente constituido. Una de las justificaciones que los jóvenes señalaron es que carecen de los conocimientos necesarios para realizar los trámites para su formalización, además consideran que al ser empresas pequeñas no es necesario que estén formalmente constituidas. Esta situación no genera resultados positivos para la economía local, ya que a pesar de que se sigan creando empresas, al no encontrarse registradas formalmente, y no otorgar a los familiares que les apoyan todos los beneficios que establecen las leyes mexicanas para los trabajadores, sus empresas no tendrán más impacto, por lo que sólo contribuirán a incrementar la economía informal.

Con respecto a la sobrevivencia de estas empresas se encontró que el tiempo de funcionamiento ha estado directamente relacionado con la competencia que día con día ha ido creciendo, y con la falta de experiencia laboral y habilidades profesionales, solamente el 22% de estos empresarios no pudo desarrollar las estrategias que les permitieran enfrentar esta situación de forma eficiente, por tal motivo, tuvieron que cerrar sus negocios.

El periodo promedio de vida de los emprendimientos que han sobrevivido y que constituyen el 78%, es de 2,5 años. Es importante indicar que dos empresas tienen cinco años de vida, cuatro tienen más de un año de funcionamiento y una lleva un año. Esto muestra que la preparación en términos de administración de empresas, les ha hecho falta, ya que la profesionalización de las empresas es muy importante para lograr su permanencia (Belasteguigoitia, 2012).

En el caso de las empresas que han sobrevivido, sus propietarios tomaron la decisión de utilizar dos estrategias fundamentales: a) diversificar el tipo de productos o servicios que ofrecían cuando inició la empresa y b) mejorar los productos y servicios que ofrecen al público, ambas estrategias les han permitido atraer más clientes.

¹¹ Esta experiencia laboral permitió ser disciplinados y organizados; también a interactuar con los clientes, proveedores y aprender cómo se debe tratar a los empleados.

La responsabilidad que estos jóvenes han adquirido al ser los dueños de sus empresas, ha representado un reto durante este periodo de ejercicio profesional; pero también ha habido ventajas, entre las que destacan:

- Autonomía e independencia económica de sus padres.
- Libertad en la toma de decisiones.

Aunque los jóvenes parecen tener como prioridad el logro de la independencia de sus padres, la realidad es que aunque ya hayan puesto una empresa, aún en esa etapa sus padres los siguen apoyando, por ejemplo, al dejar que ellos utilicen una parte de sus casas para el establecimiento del negocio y al permitirles que no paguen renta, lo que constituye un subsidio de la totalidad del alquiler y brinda a los jóvenes emprendedores la idea de que a pesar de encontrarse en una etapa inicial de la empresa, desde sus inicios empiezan a obtener ganancias. Otro apoyo que suelen brindarles es tramitándoles algún préstamo monetario, del cual, alguno de los padres queda como aval, lo que les facilita el camino.

La mayoría de estos jóvenes que emprendieron un negocio, ha contemplado la idea de ampliar las instalaciones del mismo, o abrir una sucursal. Aunque también analizan la posibilidad de iniciar otro proyecto productivo en otro sector de la economía. No obstante, la falta de recursos económicos ha sido el factor que ha detenido el inicio de la puesta en marcha de otros proyectos productivos.

4.2. Conocimientos adquiridos en el Conalep

Los jóvenes manifestaron que durante su estancia en el Conalep adquirieron los conocimientos que les permitieron desarrollar las habilidades y destrezas necesarias para ingresar al mercado laboral o continuar sus estudios a nivel superior, pero no fueron suficientes para emprender un proyecto productivo.

En el caso de los egresados de la carrera de PTB en Contaduría, los jóvenes indicaron que entre las asignaturas que fueron de utilidad para el comienzo de su emprendimiento productivo fueron: proceso administrativo, contabilidad básica, contabilidad de costos, control presupuestal y tesorería y normatividad para la constitución de las empresas, que les generaron una orientación en el proceso de creación y desarrollo de su negocio. Cabe destacar que los jóvenes de esta carrera técnica tienen una formación económico-administrativa dada la naturaleza de su perfil técnico.

Los estudiantes de las carreras de PTB en Informática y en Salud Comunitaria, comentaron que al no contar con un perfil administrativo les resultó complicado el manejo de su negocio. No obstante, todos los jóvenes entrevistados coincidieron en que la materia de Formación Empresarial les generó una visión más amplia de cómo desarrollar y estructurar un proyecto productivo, ya que, al concluir el programa de estudios de esta asignatura, el estudiante puede ser capaz de estructurar un slogan, una misión, visión y un organigrama, entre otros aspectos relacionados con la gestión de un negocio. Para los estudiantes de PTB en Contaduría esta asignatura complementa su formación ya que les otorga los conocimientos relacionados con aspectos de emprendimiento productivo.

Sin embargo, para los alumnos de carreras distintas a la de PTB en Contaduría, la materia de Formación Empresarial, es el único acercamiento que tienen con el área económico-administrativa, si bien esa materia les permite observar la actividad emprendedora como una opción laboral, no es suficiente para poder concretar una idea de negocio que abarque aspectos administrativos y financieros.

Los jóvenes emprendedores entrevistados como parte de esta investigación iniciaron su proyecto bajo condiciones que reflejan la falta de fortalecimiento en aspectos de administración, trato al cliente, recursos humanos y desarrollo del negocio, lo que ha conducido a que estos negocios se desenvuelvan en un ambiente de alta fragilidad en diferentes aspectos relacionados con la administración y comercialización. Esto provoca que tengan pocas posibilidades de sobrevivir ante los embates de la competencia y de las características de la economía local, regional y nacional.

5. Reflexiones finales

La generación y desarrollo de empresas representa una vía a través de la cual se pueden generar empleos, aun dentro de un contexto de escasas expectativas de rentabilidad y un horizonte incierto. Existen personas que toman el riesgo de iniciar un negocio, representando una oportunidad para la generación de empleos y producción e impactando de manera positiva en la región.

La importancia de fomentar el emprendimiento productivo desde el aula representa una opción para el futuro en la vida de los jóvenes, ya que para emprender un proyecto productivo además de ser necesarias ciertas competencias profesionales, es indispensable tener habilidades que moldeadas a través de la educación pueden impulsar la creación de nuevas empresas y así contribuir con el desarrollo y crecimiento económico.

A pesar los esfuerzos realizados por el Conalep de integrar el emprendimiento a sus planes de estudio, hace falta reforzar esta área para que los egresados consideren como opción viable iniciar un negocio propio. Diversos autores (Amaru, 2008; Anzola, 2003; Bateman y Snell, 2009; Freire, 2011; Ibáñez, s. f.), coinciden en que todo emprendedor debe poseer habilidades como: autoconfianza, perseverancia, tolerancia al riesgo y a la incertidumbre, liderazgo, responsabilidad, compromiso y necesidad de logro. Se sugiere que las instituciones educativas realicen distintas actividades académicas que estén encaminadas en primer lugar, a despertar el interés en los jóvenes por tener un negocio propio y en segundo lugar, que busquen fortalecer las diferentes habilidades que debe tener un emprendedor. Todo ello debe ser realizado considerando el contexto socioeconómico y cultural en el cual viven los jóvenes estudiantes.

Las actividades académicas que podrían ponerse en marcha, una vez al año, en el Plantel 145 son:

- Un curso en la modalidad de taller que tenga como objetivo principal fomentar las habilidades de emprendimiento.
- Conferencias con empresarios de la región, considerando entre ellos a los egresados del Plantel 145, que tengan una empresa. Se propone que sean 4 conferencias al semestre, una cada mes.
- También se plantea la realización de viajes de estudio a empresas de diferentes giros, que puedan realizarse en un día.
- Se propone también la realización de un concurso de emprendimiento productivo, en el que los estudiantes deberán formar equipos para desarrollar una idea de negocios, que será expuesta ante un jurado que se encargará de elegir los tres mejores proyectos.

Este trabajo de investigación es de utilidad para que las autoridades el Conalep consideren integrar dentro de sus planes y programas de estudio el impulso al desarrollo de habilidades de emprendimiento productivo, y que represente para los jóvenes una oportunidad de crear empresas y contribuir así con el desarrollo económico de su región. Esto debe hacerse teniendo siempre presente las particularidades que tiene la comunidad en la que se encuentra ubicado cada plantel en las diferentes regiones del país.

Esto debido a que las características o la dinámica de las actividades académicas destinadas a fortalecer el emprendimiento no pueden ser las mismas en todos los planteles del Conalep, cada lugar y región donde están ubicados son diferentes en muchos aspectos.

Es importante señalar que también es necesaria la participación activa de los diferentes niveles de gobierno, que pongan en funcionamiento programas de apoyo a emprendedores, pero que estén sustentados en diagnósticos que evalúen los recursos y necesidades de las comunidades donde se pretenda impulsar la actividad emprendedora, no solo de los jóvenes sino de la población en general.

Finalmente es necesario agregar que los programas gubernamentales de apoyo a emprendedores no deberían ser dádivas de dinero a fondo perdido que contribuyan muy poco a la creación y permanencia de emprendimientos productivos, sino opciones reales de emprendimiento que impulsen el crecimiento económico.

Esta investigación deja de manifiesto la necesidad de realizar más estudios relacionados con este tema.

Referencias

- Aguilar, S. y Ocampo, A. (2014). *De emprendedor a empresario, "haga que su negocio" ¡sea negocio!* Ciudad de México: Grupo Editorial Patria.
- Amaru, A. (2008). *Administración para emprendedores, fundamentos para la creación y gestión de nuevos negocios*. Ciudad de México: Pearson.
- Anzola, S. (2003). *La actitud emprendedora*. Ciudad de México: Mc-Graw-Hill.
- Bateman, T. y Snell, S. (2009). *Administración, liderazgo y colaboración en un mundo competitivo*. Ciudad de México: Edamsa Impresiones S. A.
- Belasteguigoitia, I. (2012). *Empresas familiares: Dinámica, equilibrio y consolidación*. Ciudad de México: McGrawHill.
- Camacho, D. (2007). Hacia un modelo de emprendimiento universitario. *Revista Apuntes del CENES*, 27(43), 275-292.
- Conalep. (2010). *Formando profesionales técnicos en México, Conalep, una apuesta al futuro*. Ciudad de México: Vacha, S. A
- Conalep. (2015). *Programa de estudios del módulo de formación empresarial. Secretaría de educación pública*. Ciudad de México: CONALEP.
- Conalep. (2016). *Historia del Conalep*. Ciudad de México: CONALEP.
- Drucker, P. (1985). *La innovación y el empresario innovador*. Barcelona: Ed. Edhasa.
- Federico-Sabaté, A. (2003). Las empresas sociales ¿un componente sustancial para consolidar la economía social? En A. L. Abramovich (Coord.), *Empresas sociales y economía social* (pp. 35-78). Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Freire, A. (2011). *Pasión por emprender, de la idea a la cruda realidad*. Ciudad de México: Santillana.
- Galindo M. y Méndez, M. (2008). Emprendedores y objetivos de política económica. *Revista ICE- Información Comercial Española*, 841, 29-40.
- Hoselitz, B. F. (1951). The early history of entrepreneurial theory. *Explorations in Economic History*, 3(4), 193-213.
- Ibáñez, M. A. (s.f.). *Actitudes emprendedoras de los estudiantes universitarios. Medición y propuestas de actuación*. Bilbao: Mensajero.
- Ibarra, D. (2008). *Los primeros pasos al mundo empresarial, una guía para emprendedores*. Ciudad de México: Editorial Limusa.
- INEGI. (2015). *Encuesta intercensal 2015. Principales resultados Oaxaca*. Ciudad de México: INEGI.
- INEGI. (2016). *Estadísticas a propósito del día internacional de la juventud (15 a 29 años) 12 de agosto*. Recuperado de www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/juventud2016_0.pdf
- Jiménez, C. (15 de febrero de 2015). Oaxaqueños, 60 % se casan o juntan a los 15 años. *Grupo NVI noticias*. Recuperado de <http://www.noticiasnet.mx/portal/en/node/262932>
- Karhunen, P., Ledyeva, S., Gustafsson-Pesonen, A., Mochnikova, E. y Vasilenko, D. (2008). *Russian students' perceptions of entrepreneurship. Results of a survey in three St. Petersburg universities, entrepreneurship development e Project 2*. Helsinki: HSE Mikkeli Business Campus Publications.
- Kuratko, D. (2005). The emergence of entrepreneurship education: Development, trends, and challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(5), 577-597.
- Licandro, O. y Echeverriarza, M. (2006). *Reflexiones metodológicas para el diseño de proyectos productivos asistidos*. Recuperado de <http://www.unesco.org.uy/educacion/>
- Mindek, D. (2003). *Mixtecos: Pueblos indígenas del México contemporáneo*. Ciudad de México: CDI.
- Mohd, A. (2016). Entrepreneurship education in an engineering curriculum. *Procedia Economics and Finance*, 35, 379-387.
- Mwiya, B., Wang, Y., Shikaputo, C., Kaulungombe, B. y Kayekesi, M. (2017). Predicting the entrepreneurial intentions of university students: Applying the theory of planned behaviour in Zambia, Africa. *Open Journal of Business and Management*, 5, 592-610.
- Núñez, L. y Núñez, M. (2016). Noción de emprendimiento para una formación escolar en competencia emprendedora. *Revista Latina de Comunicación Social*, 71, 1069-1089.
- Packham, G., Jones, P., Miller, C., Pickernell, D. y Thomas, B. (2010). Attitudes towards entrepreneurship education: A comparative analysis. *Education & Training*, 52(9), 568-586.
- Pénelas, A. Galera, C., Galán, M. y Valero, V. (2012). *Marketing solidario. El marketing en las organizaciones no lucrativa*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Pierre, A. (2012). *Una teoría sobre el emprendimiento regional en la economía del conocimiento*. Ciudad de México: Pearson.
- SEDESOL. (2016a). *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social I*. Recuperado de http://diariooficial.gob.mx/SEDESOL/2017/Oaxaca_039.pdf
- SEDESOL. (2016b). *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social II*. Recuperado de http://diariooficial.gob.mx/SEDESOL/2017/Oaxaca_462.pdf
- SEP. (2008). *Programa institucional 2007-2012*. Recuperado de www.conalep.edu.mx/

SEP. (2010). *Modelo académico de calidad para la competitividad*. Recuperado de <http://www.conalepvallarta.edu.mx/modelo%20academico.pdf>

SEP. (2014). *Transfieren modelo de emprendedores de educación media superior para fortalecer competencias en estudiantes*. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/

STPS. (2015). *Información laboral*. Recuperado de <http://www.stps.gob.mx/gobmx/estadisticas/pdf/perfiles/perfil%20oaxaca.pdf>

Breve CV de los autores

Joel Gilberto Olozagaste

Estudiante de la Maestría en Administración de Negocios de la Universidad Tecnológica de la Mixteca. Licenciado en Ciencias Empresariales por la Universidad Tecnológica de la Mixteca. Profesor del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), plantel 145, General Antonio de León. Líneas de investigación que cultiva: educación, empleo y desarrollo de emprendimientos productivos. ORCID ID: 0000-0003-0317-2353. Email: joelgil_om@hotmail.com

Yannet Paz Calderón

Doctora en Economía Política del Desarrollo por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2015). Profesora Investigadora adscrita al Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Tecnológica de la Mixteca, Oaxaca, México. Es miembro del CA-28 Administración, Cultura y Desarrollo Económico (CAACYDE) del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades. Líneas de investigación que cultiva: trabajo, empresa y desarrollo; y jóvenes, educación y mercado laboral. ORCID ID: 0000-0001-5787-9763. Email: ypaz@mixteco.utm.mx

Mónica Teresa Espinosa

Doctora en Administración por la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Profesora Investigadora del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, de la Universidad Tecnológica de la Mixteca, Oaxaca, México. Es miembro del CA-28 Administración, Cultura y Desarrollo Económico (CAACYDE) del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades. Líneas de investigación que cultiva: cultura organizacional, y perspectiva de género en las organizaciones. ORCID ID: 0000-0003-3636-1755. Email: monitte2005@hotmail.com



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

ARTÍCULOS TEMÁTICA LIBRE

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Acceso al Currículum Nacional para Todos: Oportunidades y Desafíos de los Procesos de Diversificación de la Enseñanza en Escuelas Diferenciales Chilenas

Access to the National Curriculum for All: Opportunities and Challenges in the Processes of Diversification of Teaching in Chilean Differential Schools

Constanza San Martín ^{1*}

Natalia Salas ²

Sebastián Howard ¹

Pamela Blanco ³

¹ Universidad Diego Portales de Chile

² Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile

³ Universidad Santo Tomás

En Chile a partir del año 1990 se estableció un currículum paralelo para estudiantes que asisten a escuelas diferenciales en función del “tipo de discapacidad”. Recientemente, desde el Ministerio de Educación se ha impulsado una política educativa (Decreto N°83/2015) que promueve el acceso de todos los estudiantes al currículum nacional por medio de la diversificación de la enseñanza. Con el propósito de explorar las percepciones de profesores y equipos directivos de escuelas especiales frente a este cambio curricular, se llevó a cabo un estudio cualitativo por medio de entrevistas semi-estructuradas con nueve profesores. Los resultados sugieren que la implementación del currículum nacional y la diversificación de la enseñanza será un desafío y oportunidad de aprendizaje profesional docente. Se identifican barreras como la formación inicial de los educadores diferenciales, la incertidumbre frente al cambio organizacional de las escuelas y el escaso tiempo para diseñar e implementar procesos de aprendizaje a partir de una enseñanza diversificada.

Descriptor: Política educacional, Educación integradora, Método de enseñanza, Aprendizaje activo.

Starting in 1990, in Chile, a parallel curriculum was established for students attending different schools according to the "type of disability" presented. Recently, the Ministry of Education has promoted a reform (Decree No. 83/2015) that promotes the access of all students to the national curriculum through diverse forms of teaching. In order to explore the perceptions of special education teachers and school principals at the verge of this curricular change, a qualitative study was carried out through semi-structured interviews with nine teachers. The results suggest that the implementation of the national curriculum and the diversification of teaching will be a challenge and an opportunity for professional teacher training. The study identifies barriers such as the initial formation of special education teachers, uncertainty regarding the organizational change of schools and the limited time to design and implement learning processes based on a diversified teaching model.

Keywords: Educational policy, Inclusive education, Teaching methods, Activity learning.

Este estudio se pudo realizar gracias al apoyo de la Universidad Diego Portales, a través del Fondo Semilla para la promoción de la investigación

* Contacto: constanza.sanmartin@udp.cl

Recibido: 15/11/2016

1ª Evaluación: 10/03/2017

Aceptado: 15/06/2017

Introducción

La Educación es uno de los derechos fundamentales establecidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1945). Sin embargo, las oportunidades de aprendizaje que históricamente los estados adscritos a dicha declaración, han proporcionado no han sido equitativas respecto a su calidad y coherencia con las necesidades y características de todos sus ciudadanos. La mirada de la inclusión educativa, si bien ha permeado los círculos de decisión política, donde cada vez más se observa coherencia entre la lógica de inclusión y diversidad, con la toma de decisiones curriculares, aún no hace eco en los espacios de implementación, como son la sala de clases. De este modo, ha sido necesario generar nuevos tratados y convenciones internacionales que resguarden derechos fundamentales para personas asociadas a grupos específicos de la población en riesgo de exclusión. Este es el caso de la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), ratificado por el Estado de Chile en 2008, la cual señala que, para las personas en situación de discapacidad, se debe asegurar el acceso a una educación de calidad sobre la base de principios referidos a la igualdad de oportunidades, diseño universal, ajustes razonables e identidad cultural (art. 24).

Para hacer efectivo el derecho a la educación, los sistemas educativos cuentan, entre otras herramientas, con un currículum nacional que actúa como uno de los dispositivos centrales que permite guiar el proceso y progresión del aprendizaje de sus ciudadanos. No obstante, lo anterior, el marco declarativo de dicho currículum carece aún de énfasis acerca de las formas en que prácticas de inclusión puedan ser llevadas a cabo. Esto provoca que exista un discurso compartido, que valida girar hacia un marco de inclusión y erradicación de la exclusión, pero una tensión con la práctica de dicha declaración.

Aun cuando desde instrumentos internacionales se promueve el acceso de todos los estudiantes a un currículum general, las decisiones en el ámbito de la política educativa de los distintos países no han quedado exentas de los alcances del dilema de la diferencia (Norwich, 2008). Estos cuestionamientos surgen frente a la opción y toma de decisión de diseñar e implementar una educación que contemple un currículo común para todos los ciudadanos o, de lo contrario, optar por el diseño de programas curriculares diferenciados en función de las características de los estudiantes, lo que, sin buscarlo, podría generar la estigmatización y exclusión de algunos alumnos al no proporcionar oportunidades de aprendizaje equitativas para todos (Norwich, 2008; Stainback y Stainback, 1999). Como se observa, una tensión entre el discurso sobre la necesidad de valorar lo inclusivo, pero con una práctica que no viabiliza dicha inclusión.

Cuando los países optan por un currículum general único, se establece que los objetivos de aprendizaje de ese currículum están prescritos para todos los estudiantes, independientemente de sus situaciones personales o contextuales (este es el caso de países como Inglaterra, España, Perú y Ecuador, entre otros). Sin embargo, estudios a nivel internacional muestran que los alumnos que presentan discapacidad intelectual (DI) han tenido históricamente un currículum menos riguroso con planes educativos individuales y una vinculación mínima con los aprendizajes establecidos en marcos curriculares generales (Gervasoni y Lindenskov, 2011; Nolet y McLaughlin, 2000). Este es el caso del sistema educativo chileno, en cuyo contexto a partir del año 1990, desde un modelo médico y centrado en el déficit, se estableció un currículum especial y paralelo, vigente hasta la fecha, para estudiantes que asisten a escuelas diferenciales en función del tipo de discapacidad (MINEDUC, 1990a, 1990b, 1990c).

En este escenario y, con el propósito de asegurar el derecho a una educación de calidad e inclusiva, el Ministerio de Educación de Chile ha impulsado el desarrollo de políticas que permitan asegurar el acceso, permanencia y progreso de todos los estudiantes en el sistema educativo. En este contexto, en el año 2015 el Ministerio de Educación promulga el Decreto Exento N°83 que mandata que a contar del año 2017 se deben implementar procesos de diversificación, flexibilización y adecuación curricular de acuerdo al currículum nacional. Estos lineamientos se irán aplicando gradualmente en todos los cursos de Educación Pre-Básica y Básica. De este modo, una vez que entre en vigencia, derogará los decretos por déficit N°89/90; 637/94; 86/90; 87/90¹, excepto en el ciclo o nivel de formación laboral.

Esta iniciativa gubernamental, sustentada en los principios y valores de la educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2011; Echeita, 2006), es fruto de un proceso de análisis y de propuestas de distintos equipos nacionales de trabajo (como la Comisión de Expertos del año 2004 y la Mesa Técnica de Educación Especial, 2015). No obstante, esta política educativa ha generado un debate público respecto del rol de las escuelas especiales y sus profesionales, más aún en un contexto nacional que cada día promueve el desarrollo de espacios educativos inclusivos (Ley General de Educación N°20.370; MINEDUC, 2015b).

Las orientaciones para diversificar la enseñanza en el marco del currículum regular (Decreto Exento N° 83/2015) implican una transformación del abordaje pedagógico, principalmente para las escuelas diferenciales dirigidas a estudiantes en situación de discapacidad. No obstante, hasta la fecha poco se conoce de las opiniones y percepciones de los profesores de educación especial respecto a estas iniciativas, sus necesidades y nudos críticos.

1. Antecedentes

El currículum nacional de un país proyecta las visiones de la sociedad y establece la finalidad de la educación por medio de la selección de las competencias necesarias para que sus ciudadanos se desarrollen y participen en los distintos ámbitos de la vida (Duk y Loren, 2010). No obstante, aun cuando el marco curricular es el referente que orienta los procesos educativos, es fundamental que se cuente con mecanismos que permitan flexibilizar y desarrollar procesos de enseñanza coherentes con las características de los estudiantes (Hall, Meyer y Rose, 2012; Priestley, 2011; Rose, 2000). Así, para asegurar la igualdad equitativa de oportunidades de aprendizaje, es necesario “contar con un currículo único, flexible e inclusivo que sea relevante y pertinente para la diversidad de estudiantes y contextos en todos los niveles de la educación escolar” (Mesa Técnica de Educación Especial de Chile, 2015, p. 26).

Desde el paradigma inclusivo, diferentes autores afirman que la creación de contextos y procesos de aprendizaje deben ser orientados por un currículo común comprensivo para todos los alumnos mediante una flexibilización curricular (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Agut, 2010; Arnáiz, 2003; Casanova, 2009; Juliá, 2000; Yadarola, 2006). Esto implica necesariamente una enseñanza que se sustente en principios de diseños universales que promuevan el aprendizaje de todos los estudiantes (Rose, 2000), suponiendo un cambio de

¹ Decreto Exento 87/90 aprueba planes y programas de estudio para personas con deficiencia mental.

enfoque en el diseño y planificación de los procesos de enseñanza. De este modo, se promueve la diversificación de la respuesta educativa por medio de una variedad de estrategias pedagógicas y de ajustes necesarios (MINEDUC, 2015a), que respondan a la diversidad de intereses, habilidades y necesidades de apoyo (Rose, 2000) de todos los estudiantes.

El contexto educativo chileno: Transición entre el currículum especial y el currículum nacional para todos los estudiantes

Una cuestión clave para la comunidad educativa mundial es reconocer el potencial de todos los estudiantes, garantizando el acceso equitativo a oportunidades de aprendizaje que les permita alcanzar su potencial por medio de una educación de calidad. De un modo coherente con estos planteamientos y con la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), el Estado de Chile ha realizado importantes esfuerzos por promover un sistema educativo inclusivo mediante leyes (Ley General de Educación N°20.370; Ley de Inclusión Escolar N°20.845), programas de apoyo (Programas de Integración Escolar) e incremento de recursos financieros que han favorecido el acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad intelectual (DI) en el sistema educativo.

En Chile los estudiantes que presentan DI asisten a escuelas especiales o a escuelas regulares con Programas de Integración Escolar (PIE). Los datos de la Unidad de Educación Especial del MINEDUC señalan que en el año 2015 existía un total de 1.817 escuelas especiales y 5.015 escuelas regulares con PIE, a diferencia del año 2009 en que había un total de 3.840 establecimientos con estos programas. Esto evidencia el incremento de la presencia de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas a DI en el sistema escolar (Varela, San Martín y Villalobos, 2015). Sin embargo, hasta la fecha se carece de antecedentes que permitan señalar que estos estudiantes participan activamente y progresan en sus aprendizajes dentro del marco del currículum nacional en igualdad de condiciones.

Lo anterior, es consecuencia de un enfoque homogeneizador del currículum y del proceso de enseñanza, a partir del cual en Chile en la década de los 90' se diseñaron y promulgaron decretos con planes y programas curriculares según el déficit de los estudiantes. De este modo, se generó un currículum paralelo para un grupo específico de la población, que ha limitado sus posibilidades de aprendizaje, ha impedido llevar a cabo procesos de certificación de sus estudios y, por tanto, ha inhibido la movilidad de estudiantes entre escuelas regulares y especiales. En definitiva, este currículum paralelo ha obstaculizado los procesos de inclusión que diferentes políticas pretenden favorecer (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015).

Con el propósito de equiparar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes y favorecer el desarrollo de una educación inclusiva desde donde se valore la diversidad (Ainscow, 2001), el Ministerio de Educación de Chile promulgó el Decreto Exento N° 83 (MINEDUC, 2015a), el cual mandata que a contar del año 2017 se deben implementar procesos de diversificación curricular de acuerdo al currículum nacional, que se irán aplicando gradualmente en todos los cursos de Educación Pre-Básica y Básica. Durante el año 2016 diversos centros educativos de educación especial comenzaron a implementar de manera anticipada estas orientaciones, con el fin de contar con experiencias que les permitieran enfrentar este proceso de transición.

Las disposiciones de esta política ministerial surgen con el propósito de favorecer el acceso de todos los estudiantes al currículum nacional, terminando de este modo con la aplicación de planes y programas específicos según el déficit de los alumnos, generando así el contexto para la inclusión educativa. Estos nuevos lineamientos suponen una transformación de la estructura y prácticas educativas de la modalidad de educación especial, principalmente por el cambio curricular que implica en las escuelas especiales y la modificación del abordaje pedagógico en base a criterios de diversificación y flexibilización curricular (Rose, 2000).

En este contexto, debido al cambio que significa la entrada en vigencia de esta política educativa, así como a la controversia que ha causado su promulgación –principalmente en organizaciones de sostenedores privados de escuelas especiales– es relevante conocer las percepciones de profesores que tienen el desafío de implementarla en las escuelas diferenciales del país, desde su trabajo en aula así como desde roles directivos, puesto que como señala Priestley (2011) el liderazgo de los equipos directivos en el manejo del cambio curricular, es muy importante para la promoción y sostenibilidad del mismo.

En este escenario, la presente investigación tiene como propósito explorar las percepciones de los profesores de aula y directivos de escuelas especiales frente a este cambio curricular. Específicamente, se espera describir cuáles son las oportunidades, barreras e implicancias que, desde la perspectiva de los profesores, surgen como elementos relevantes para la gestión pedagógica al interior de las escuelas especiales ante estos nuevos desafíos.

Cabe destacar que este estudio es parte de una investigación mayor, la cual busca responder a la pregunta ¿Qué oportunidades se generan en cursos de escuelas especiales para que los estudiantes que presentan DI puedan desarrollar los aprendizajes definidos en el marco curricular nacional de matemáticas? De este modo, en este artículo se dan a conocer resultados parciales guiados por la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las percepciones de los profesores y equipos directivos de escuelas especiales para estudiantes que presentan DI respecto al proceso de cambio curricular y enseñanza diversificada promovido desde la política educativa?

2. Método

Como se ha indicado anteriormente, este estudio forma parte de una investigación más amplia que, para describir las oportunidades de aprendizaje para los estudiantes con DI que disponen las escuelas especiales, utilizó un diseño de estudio de casos múltiples (Yin, 1994) por medio de tres componentes: entrevistas semiestructuradas, registro de material de aula y, observación de clases. Aquí se dan a conocer los resultados de las entrevistas desarrolladas con profesores y directivos docentes de cada uno de los casos de estudio, que cumplen diferentes roles en la implementación de los procesos de diversificación de la enseñanza en el marco del currículum nacional.

Los participantes de este estudio fueron 9 educadores diferenciales, de los cuales 3 se desempeñan como director(a), 3 como coordinador(a) técnico pedagógico y 3 como

profesoras de cursos de primer ciclo básico (Básico 5 y Básico 7²) de tres escuelas especiales dirigidas a estudiantes en situación de discapacidad intelectual, de la Región Metropolitana.

Para la recolección de la información se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales a cada uno de los nueve participantes. Las entrevistas se centraron en cómo las orientaciones del Decreto exento N°83/2015 y el cambio curricular que esto implica son percibidos por los profesores desde sus distintos roles. Por último, para el desarrollo de estas entrevistas, y con el fin de resguardar criterios de ética investigativa, se firmaron consentimientos informados que aseguraban confidencialidad, voluntariedad, información acerca de las implicancias del estudio y de la investigadora principal del mismo. Las entrevistas se desarrollaron en las escuelas donde los profesores y equipos directivos trabajan.

Análisis

Una vez que las entrevistas fueron transcritas, se realizó un análisis de contenido por medio de la aplicación sistemática del método comparativo constante, desde los criterios de muestreo teórico y la saturación conceptual de las categorías y sub-categorías emergentes (Glaser, 1998; Glaser y Strauss, 2009). Se respetó en todo momento la voz de los actores y se agruparon las percepciones desde las categorías y subcategorías que emergían del corpus narrado. Siguiendo los supuestos de la Teoría Fundamentada, se inició con una codificación abierta y luego una codificación axial (Strauss y Corbin, 2002). Esto permitió definir categorías y sub-categorías, así como sus relaciones (ver figura 1) para, de este modo, comprender el fenómeno en estudio y responder a la pregunta de investigación.

La codificación y categorización fue desarrollada por tres investigadores mediante sesiones independientes y dos sesiones de discusión y recodificación, aplicando criterios de triangulación de la información tales como credibilidad, auditabilidad y transferibilidad (Cornejo y Salas, 2011). Como resultado de este proceso, los análisis mostraron niveles satisfactorios de acuerdo y consistencia entre los codificadores, con un estadístico de kappa de Cohen (k) que osciló entre 0,61 y 0,94, con un valor medio de $k = 0,84$. Esto es, existe coherencia y coincidencia alta en el proceso de codificación y categorización desarrollados durante el análisis de la información.

3. Resultados

A continuación, se presentan los principales hallazgos respecto de las percepciones de los profesores de aula y de equipos directivos sobre el cambio curricular y pedagógico que se desprende de las orientaciones del Decreto exento N°83/2015 que, por medio de la diversificación de la enseñanza, promueve el acceso de todos los estudiantes al currículum nacional. El proceso de análisis de los datos dio lugar a la configuración de dos categorías centrales. Una de ellas contiene las opiniones y percepciones de los entrevistados en torno a la noción de oportunidades que ofrece la implementación de las orientaciones del Decreto

² Los cursos de escuelas especiales se rigen actualmente por el Decreto 87/90 que aprueba los planes y programas de estudio para personas con discapacidad intelectual. La edad de los estudiantes de los cursos Básico 5, 6 y 7 puede variar entre los 8 y 11 años de edad. <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231709370.DecretoN87.pdf>

83 en el contexto de escuela especial. La segunda categoría contiene elementos referidos a las barreras u obstáculos que los entrevistados perciben para llevar a cabo procesos de diversificación de la enseñanza en escuelas especiales de acuerdo al currículum nacional vigente. La presentación de los resultados se organiza entonces en función de esas dos categorías centrales con sus respectivas subcategorías. Para cada uno de estos elementos se ofrece una descripción de lo que emerge desde los actores, así como relatos que lo ejemplifican. Estos resultados se pueden observar sintéticamente en la figura 1.

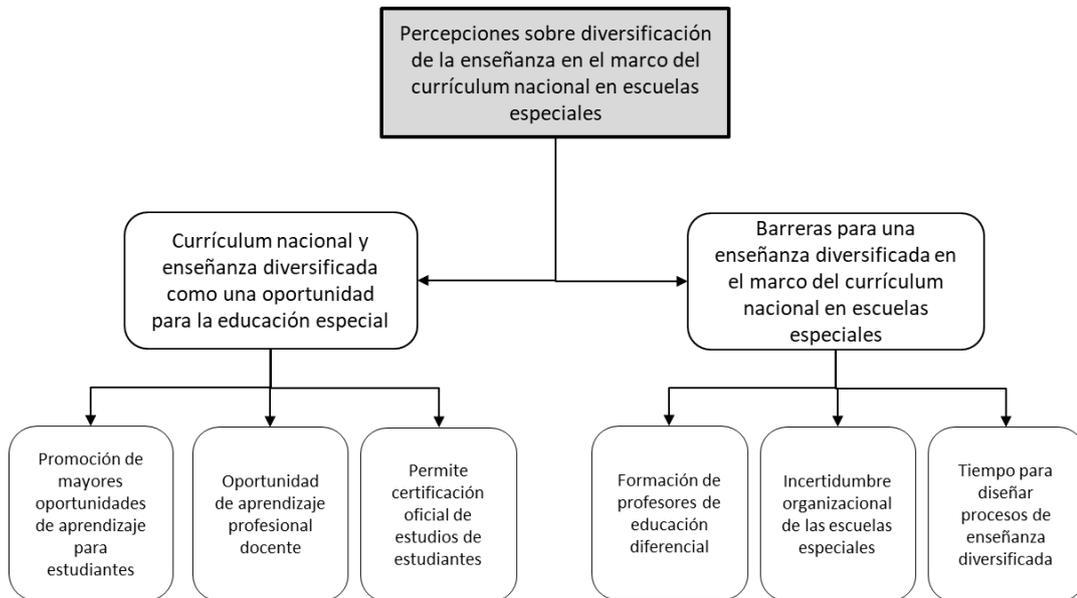


Figura 1. Percepciones de profesores de escuelas especiales sobre diversificación de la enseñanza en el marco del currículum nacional

Fuente: Elaboración propia.

3.1. La Enseñanza diversificada en el marco del currículum nacional como una oportunidad para la modalidad de la educación especial

Los entrevistados coinciden en su percepción respecto a que la implementación del Decreto Exento N° 83/2015 y, con ello, de procesos de enseñanza diversificada en el marco del currículum nacional constituye una oportunidad para la modalidad de la educación especial en tres sentidos: i) promover mayores oportunidades de aprendizaje de los estudiantes de escuelas diferenciales; ii) favorecer las oportunidades de aprendizaje profesional docente y, iii) permitir la certificación oficial de estudios de estos alumnos. A continuación, se detalla cada uno de estos hallazgos.

3.1.1. El currículum nacional como promotor de oportunidades de aprendizaje para los estudiantes

La implementación de las orientaciones del Decreto Exento N° 83/2015, es valorada por docentes y directivos como un elemento que promueve mayores oportunidades de aprendizaje para los estudiantes con DI, especialmente en relación a las matemáticas y el lenguaje. El cambio curricular se vincula con la posibilidad de ampliar los objetivos de aprendizajes y las expectativas respecto del aprendizaje de los estudiantes. Esto se puede observar en los siguientes relatos, en el primero de ellos se enuncia la oportunidad que se ofrece a los estudiantes de participar del currículo nacional y mejorar la enseñanza:

Esto es una oportunidad (...) yo creo que es una oportunidad el poder acceder a este, al currículum nacional con las adecuaciones que corresponde y con todas las modificaciones, y todo, pero creo que es una oportunidad importante (he...) y...también como una oportunidad pa' nuestros estudiantes..., para mejorar la calidad educación a nivel especial porque, bueno yo tengo experiencias en escuelas en donde, conocí escuelas en donde se hacía casi nada con los chiquillos a parte de la alimentación. (Profesora de aula)

Desde la perspectiva de las profesoras de aula, la implementación del currículum nacional otorgará a los estudiantes de escuelas especiales mayores oportunidades de acceder a los mismos contenidos que todos los estudiantes del país, lo que constituye un elemento básico para la inclusión.

Es lo que se esperaba yo creo, porque a ver yo considero que sin ofender y con manera respetuosa lo digo, considero que los decretos que hay en Educación Diferencial, ósea están demasiados obsoletos sobre todo en el área cognitiva, pero obsoletos totales. Hablamos siempre de inclusión, de integración a la sociedad, pero si no se les da la oportunidad de que manera hablamos de inclusión o de integración si no pasamos los mismos contenidos, ellos tienen los mismos derechos. (Profesora de aula)

Además, se hace referencia a la posibilidad y necesidad de realizar ajustes para aquellos estudiantes que presentan barreras individuales y o contextuales mayores para acceder a las bases curriculares.

es lo que hacía falta en Educación Diferencial creo yo solo desde el área cognitiva, los chiquillos que se pueden sacar más provecho, obviamente con alumnos que se encuentre con un poco más de complicaciones se pueden hacer adecuaciones o eliminar los contenidos o modificarlos, pero creo que de igual manera todos deben manejar la misma información todos. (Profesora de aula)

Respecto a las expectativas de los profesores en cuanto al logro de aprendizaje de sus alumnos y su incidencia en las oportunidades de aprendizaje que se proporcionan a los estudiantes, es relevante destacar el relato de una de las profesoras de aula donde se manifiesta el posible impacto del cambio curricular en estos elementos y cómo eso genera un desafío para los estudiantes. Cabe destacar que la entrevistada de manera voluntaria y anticipada a la entrada en vigencia de los lineamientos del Decreto Exento N°83/2015, ha trabajado durante seis meses en función de las bases curriculares nacionales.

Yo lo veo en las expectativas, que va en el cambio de mirada porque en el fondo antes cuando trabajaba con el 87 el básico 5 también (eh...) como que de algún modo lo limita, ese currículum lo limitaba a uno y era mucho más fácil, ahora yo lo veo si me dicen comparemos, no po, lo que yo hice hace diez años con el básico 5 es fácil po, porque al chiquillo se le dan los objetivos dependiendo de lo que alcanzaba y no era tanta la complicación, pero ahora estamos pidiendo que este chiquillo se acerque más al currículum básico o al nacional, y eso es un desafío para ellos. (Profesora de aula)

En este sentido, una de las profesoras que ha comenzado a trabajar durante el año 2016 con las bases curriculares nacionales de enseñanza básica, señala con fuerza que esta situación ha generado cambios en sus expectativas y prácticas educativas.

Me gusta porque con el 87 uno trabajaba los niveles básicos y trabajaba las planificaciones, pero las actividades eran más lejanas al currículo nacional y se notaba la diferencia, mucho. En diferencial uno tenía otro trabajo con los chiquillos, tenía un tema más (...) no era asistencial, era un tema más básico, como más simple y siento que con el 83 uno los acerca más a la realidad de cómo es, les da la oportunidad de estar más cerca de ellos, y la mirada de uno cambia porque uno ya no los ve como (...) el chiquillo que tiene 7 años, que va a no sé qué, que no alcanza a desarrollar todas las habilidades que se tienen con este aprendizaje. No po, ahora uno lo ve de otra manera. Ósea yo lo tengo súper internalizado que como es kínder a primero, mi foco

de atención es que el chiquillo llegue ojalá con todos los objetivos esperados para que pueda empezar el primero ojalá el próximo año. (Profesora de aula)

En el relato anterior, se observa además que se percibe que el trabajo con las bases curriculares nacionales, invita a los profesores al cumplimiento de todos los objetivos de aprendizaje. Esto desde una lógica referida a la progresión de los estudiantes en los objetivos propuestos.

3.1.2. El currículum nacional y la diversificación de la enseñanza como desafío y oportunidad de aprendizaje profesional docente

La implementación de estrategias de enseñanza diversificada en base al currículum nacional, surge como un desafío que se relaciona con las características de la formación de los educadores diferenciales y sus conocimientos pedagógicos.

creo que es un desafío súper importante en que tienes que entrar a investigar a...estudiar, a conocer este mundo de las bases curriculares, los planes de estudio. (Director)

Los profesores perciben que la implementación del Decreto Exento N°83/2015 será un desafío, especialmente para los profesores más antiguos, dado que requerirá actualizar conocimientos disciplinares, así como crear materiales y emplear estrategias que antes no se trabajaban:

esto es un desafío y un cambio de mentalidad, para los educadores diferenciales más antiguos. Para los más nuevos, no, porque vienen informados dentro de esta, de esta (...) de este nuevo decreto, pero para los antiguos, para todos los que tenemos más de diez años trabajando, es un cambio absoluto de mentalidad, porque tienes que investigar, crear material, crear estrategias, estar trabajando en forma constante. (Directora)

En este sentido, los entrevistados reconocen que para el profesor de Educación Diferencial este nuevo abordaje pedagógico, promovido desde la política educativa, significará una búsqueda constante de estrategias pedagógicas que se ajusten a las características, necesidades e intereses de los estudiantes que presentan discapacidad intelectual. Dicho de otro modo, los miembros de equipos directivos de escuelas especiales perciben que la implementación del Decreto Exento N°83/2015 les exigirá flexibilizar y diversificar su manera de enseñar.

Hoy con el decreto 83 esto se hace más fuerte y más profundo, y nos aparece este tema de flexibilizar y diversificar lo que es el tema de los aprendizajes o más bien de la enseñanza y de la formación. (Coordinador técnico pedagógico)

es un desafío mayor en términos de búsqueda de estrategias diversificadas, porque si entendemos que todos nuestros estudiantes aprenden de diferente manera y el decreto lo que plantea es una, la inclusión, una educación para todos en condiciones de igualdad y además la flexibilidad de un currículum y la diversificación del currículum. (Coordinador técnico pedagógico)

3.1.3. El currículum nacional como una oportunidad para la certificación de estudios

Un elemento favorable que desatacaron con fuerza los profesores que pertenecen a los equipos directivos, se refiere a la posibilidad de certificar los estudios de estudiantes de escuelas especiales. Este elemento, se visualiza como una oportunidad asociada al trabajo con el currículum nacional dentro de este tipo de establecimientos educacionales, tal como destacan profesores que se desempeñan como directores. A su vez, se presenta como un elemento que contribuye a la inclusión social y la incorporación del estudiante al mundo laboral.

yo creo que una oportunidad porque es una evidencia social con papel escrito (...) de verdad que hoy día estar como cero a la izquierda en términos de la educación especial, no favorece a los cabros. Entonces la verdad es que, hoy día tu si podrías hablar en un par de años más a los papás que las notas de los chiquillos se van a ir al ministerio. (Director Escuela Diferencial)

Cabe destacar que esto se visualiza como una oportunidad no solo por el carácter oficial de los resultados de aprendizaje, sino que también por la posibilidad de otorgar a los estudiantes un certificado formal de sus logros académicos.

Para dar certificados porque a mí me ha pasado y me da vergüenza la verdad que ha llegado gente, no sé, que ha salido hace 10 años atrás de esta escuela, gente que está trabajando no sé cómo chofer, dice director sabe que yo estuve en el año 90 en esta escuela y vengo a buscar un certificado, fui al ministerio, me dicen que no tienen ningún certificado mío... y tú tienes que inventar un certificado, de verdad que es vergonzoso. (Director Escuela Diferencial)

3.2. Barreras para la implementación de una enseñanza diversificada en el marco del currículo nacional en escuelas especiales

A partir de los relatos de los entrevistados fue posible identificar ideas contenidas en torno a la noción de barreras u obstáculos para llevar a cabo procesos flexibles de enseñanza guiados por el currículo nacional. De este modo, emergieron barreras asociadas a: i) Formación de los educadores diferenciales; iii) Incertidumbre frente al cambio organizacional de la escuela; iv) Tiempo para diseñar los procesos de aprendizaje

3.2.1. Formación de profesores de educación diferencial

Los directores y coordinadores técnico pedagógicos reconocen la necesidad de capacitación en cuanto a la implementación del decreto 83 y a metodologías de enseñanza que fortalezcan y orienten la labor pedagógica con foco en inclusión y diversidad. En este sentido, los entrevistados perciben una deuda o falta de cumplimiento de compromisos asumidos por el Ministerio de Educación en cuanto a la formación continua, pues a la fecha y desde la mirada de los participantes del estudio, no han realizado las capacitaciones comprometidas:

se suponía, que debía haber jornadas de capacitación durante el año a las escuelas especiales y hasta hoy día, junio, no tenemos mayor información, en términos de esos lineamientos. (Director)

Este aspecto se ve acrecentado en cuanto a la formación continua específica para la implementación del currículo nacional, aspecto que los profesores de aula entrevistados refieren como una barrera debido a la escasa formación de los profesores de educación especial en estas temáticas; así como en el aprovechamiento e implementación real que podrían hacer de este nuevo marco legal.

lo necesitamos, porque uno no tiene esa formación como educadora diferencial, no tiene esa formación didáctica o curricular y tiene que ir investigando por intereses propios en realidad. (Profesora de aula)

yo estoy coja en eso (...) yo fui en enero a una capacitación que se hizo del decreto 83 a nivel institucional y ahí nos pasaron un poco un pincelazo de las bases curriculares de párvulo, de básica, y nos trabajaron un poco el tema de la evaluación, pero la verdad es que fue un pincelazo. (Profesor de aula)

Aun cuando se evidencia una necesidad de formación en el ámbito curricular, se destaca que al interior de las escuelas especiales hay experiencias incipientes en el trabajo con las bases curriculares, tal como lo relata una de las profesoras de aula

Ya, lo que pasa es que ahí hay un tema, porque yo desde que asumí curso, desde que tenía el 10, yo siempre he trabajado con los contenidos de educación básica porque desde una humilde opinión consideraba que los contenidos que había por ejemplo los programas de la Fundación o los mismos que tenía el 87 (...) para el mundo en el que estamos viviendo ahora, el mundo competitivo, muchas tecnologías, a pesar de que los chiquillos pudieran tener un tipo de discapacidad, consideraba que no cubrían todas las necesidades de ellos, entonces me metí en las bases y las manejo. (Profesora de aula)

Por otro lado, los profesores señalan que, a pesar de la escasa oferta centralizada en formación continua especializada, se valora la iniciativa y preocupación personal de algunos profesores por capacitarse especialmente en metodología, la cual nace desde la vocación profesional-personal, pero que no se ve fortalecida a nivel ministerial.

(la capacitación) en muchos casos tiene que ser personal, porque desde la, desde el sistema que tu perteneces, sea particular o subvencionado, en general, que son la mayor cantidad de escuelas, no...hay...no hay recursos asociados para la capacitación, o si se no, bien se capacitan, algunas personas, y tampoco desde el nivel ministerial, tampoco hay una capacitación, siendo que estamos con el decreto 83 encima. (Director)

3.2.2. Incertidumbre respecto al cambio en la organización interna de las escuelas especiales

Los cambios curriculares se transforman en espacios de incertidumbre respecto de cómo se implementarán los Planes y Programas de Educación Básica, pues no existe –según los directores, coordinadores técnico pedagógico y profesores–, claridad en el efecto que tendrá en la organización de las escuelas. De este modo, los entrevistados identifican diferencias con los Planes de Educación Diferencial en cuanto a las horas lectivas, tipo y cantidad de asignaturas:

Claro, pero, por ejemplo, las escuelas que tienen media jornada, en términos de eso también el plan de estudio, la cantidad de horas es distinto, es absolutamente distinto nuestro plan de estudio, por ejemplo, los básicos, a nivel que vas ampliando, (he...) subiendo de nivel, las áreas cognitivas, lenguaje, matemática van disminuyendo y van aumentando las horas del área vocacional. (Director)

Vamos a tener que cambiar el plan de estudio, las horas y ahora hablar de asignaturas, te fijas, no de áreas de desarrollo por ejemplo y eso, eso no sé cómo lo podemos hacer, no tenemos esa información. (Coordinador técnico pedagógico)

Como se observa, los entrevistados perciben que no se les han entregado los elementos necesarios para que la escuela especial pueda abordar los cambios que se exigen respecto a la organización del plan de estudio de cada nivel. Esta incertidumbre también se evidencia respecto a la conformación de cursos al interior de las escuelas especiales.

Mira yo lo estuve leyendo (el decreto), tengo la presentación, tengo un montón de dudas de cómo vamos a agrupar a los niños, cursos combinados (...) las evaluaciones de los niños, esa certificación que les van a dar. Ahora, ahora, con las tías compartiéndolo porque lo hemos compartido, la misma presentación que nos dieron y todo y ellas me hacen preguntas y yo no les puedo responder, como lo hago. (Directora)

mi temor yo creo que es el que tiene la mayor parte de la gente que esto desde las bases no tenga claridad, a nivel ministerial, y creo, es la aplicación práctica en las indicaciones como yo creo el certificado de estudios, como formo los cursos y paso de un básico cinco a un primero básico. (Coordinadora técnico pedagógica)

3.2.3. Tiempo para diseñar los procesos de aprendizaje

Desde la perspectiva de los profesores de aula y coordinadores técnico pedagógicos, diversificar los procesos de enseñanza implica “más trabajo” y tiempo, debido a la

necesidad de diseñar experiencias de aprendizaje coherentes con las características de los estudiantes y con los objetivos de aprendizaje establecidos en las bases curriculares, tal como se refleja a continuación:

Entrevistadora: ¿Qué cambios visualizas con decreto 83 en cuanto a las prácticas?

Coordinadora técnico pedagógica: toca más trabajo

Entrevistadora: ¿por qué?

Entrevistada: porque tienes que pensar mayormente en todas las estrategias, sobre todo para la enseñanza de las matemáticas, la lectura y escritura que vas a poder entregarle a los estudiantes. Yo creo que, si tu entiendes el diseño universal vas a entender que es más trabajo, porque antes como que no nos preocupaba mucho el estilo de aprendizaje de los estudiantes, no nos debe preocupar, y nos debíamos preocupar y ocupar (...) una cosa es conocer como aprende cada uno de los estudiantes y lo otro es planificar, claro, como lo llevas a la práctica. Entonces sí es mucho más trabajo, hay que pensar mucho más, hay que ampliar mucho más el abanico de posibilidades de estrategias que tienes a tu alrededor.

En relación al tiempo del profesor, se percibe una carencia de horas para planificar adecuadamente lo que le exige la nueva normativa que se lleve a la práctica educativa.

a veces tenemos que preparar material para el grupo de primero, el segundo, para el niño que tiene autismo con hiperactividad, entonces estamos hablando de 13 rompecabezas, de 5 que son de una manera, 5 de otra y 1 de otro, entonces es tiempo, aquí falta horas del día para terminar todo esto. (Profesora de aula)

Además, esa carencia de tiempo redundante en que los profesores trabajen fuera de su jornada en actividades no lectivas, situación que se ha generado con profesoras que anticipadamente han comenzado a trabajar con bases curriculares y estrategias diversificadas:

desde el punto de vista administrativo, también está esta barrera de las horas técnicas donde un profe con 25 horas, o en el caso de la Camila, ella se adscribe esos 25% de horas técnicas y no le alcanza. Entonces tenemos a la Camila que ella a veces pide reuniones, que lo ha hecho, reuniones en la tarde, con el equipo fuera de su jornada y que obviamente yo digo, Camila, esto es pega, esto aquí, esto acá, sí, pero yo quiero estar tranquila también, te das cuenta, es un tema de responsabilidades, de compromiso tremendo. (Coordinadora técnico pedagógica)

Lo anterior evidencia el compromiso de algunos docentes que, de manera voluntaria y con el propósito de contribuir con evidencia en sus comunidades educativas, dedican más tiempo a las labores de la docencia, con foco en la mejora educativa y el trabajo pedagógico de calidad. Cabe destacar que esto es un elemento presente en distintos establecimientos educacionales del país desde antes de la implementación de las orientaciones del Decreto N°83.

4. Discusión y conclusiones

El estudio exploró y analizó las percepciones de los profesores de aula y de equipos directivos de escuelas especiales, sobre del cambio curricular y pedagógico que se desprende de las orientaciones del Decreto exento N°83/2015, referidas al acceso de todos los estudiantes al currículum nacional por medio de la diversificación de la enseñanza. Los resultados mostraron que estos actores educativos perciben oportunidades y barreras asociadas a la implementación de las orientaciones propuestas desde la política pública. Los desafíos van en consonancia con las tensiones que actualmente se visualizan a nivel

nacional; esto es, la distinción entre el deseo por avanzar hacia un marco curricular inclusivo, pero con barreras en la implementación del mismo.

Por un lado, la puesta en práctica de estas orientaciones se valora como una oportunidad por cuanto: i) constituye un desafío a la docencia que fomenta el aprendizaje profesional, ii) permite certificar estudios y favorecer así, la inclusión social y laboral de sus estudiantes iii) promueve el aprendizaje de los estudiantes al facilitar el acceso al currículum nacional y las altas expectativas de los profesores. Cabe destacar que se observaron diferencias en las percepciones de los entrevistados respecto a estas oportunidades en función de su rol en la escuela. De este modo, los profesores de aula –quienes de un modo anticipado se encuentran trabajando con las bases curriculares nacionales– destacan con fuerza elementos referidos al aprendizaje de los estudiantes en relación a los desafíos y expectativas, lo que es coherente con los planteamientos de Wehmeyer, Latin y Agran (2001) quienes relevan el impacto de la promoción del currículum general para estudiantes con discapacidad en las expectativas docentes. Por otro lado, miembros de equipos directivos, centran su análisis y discursos en torno a elementos asociados a la formación profesional docente y a la obtención de un reconocimiento nacional de los estudios cursados por sus estudiantes.

Por otro lado, los profesores perciben barreras u obstáculos para llevar a cabo esta política educativa asociadas a: i) la formación de los educadores diferenciales; ii) la incertidumbre que generan estos cambios en las estructuras organizativas de las escuelas especiales; iii) la escasa disponibilidad de tiempo para diseñar procesos de enseñanza flexibles y diversificados.

Esta evidencia da cuenta de un conjunto de tensiones entre el sistema escolar y el de la formación docente, por cuanto la promulgación de distintas iniciativas que promueven la valoración y respuesta educativa a la diversidad de estudiantes, no han sido necesariamente coherentes con las características de los programas de pedagogía del país (San Martín et al., en prensa). Nuestros resultados indican que los profesores de educación especial perciben que han recibido escasa formación en conocimientos disciplinares y didácticos, tal como lo señaló la Mesa Técnica Educación Especial (2015). Ello se puede explicar debido a que la formación de los profesores de educación diferencial se ha desarrollado principalmente desde un enfoque médico (Tenorio, 2011) en el que han primado menciones por tipo de discapacidad (ej. Discapacidad intelectual, visual, auditiva, trastornos específicos del aprendizaje y del lenguaje, entre otras). En esta misma lógica, la experiencia profesional de los profesores de educación especial se ha orientado en base a planes y programas de estudio específicos por discapacidad, que no comparten la estructura ni lógica del currículum nacional regular.

Este escenario promueve, por lo tanto, una serie de desafíos para la formación docente en el país, entre los que pueden destacarse especialmente tres. Por una parte, se requiere diseñar procesos de formación inicial y continua en estrategias pedagógicas para desarrollar una educación inclusiva (Blanton, Pugach y Florian, 2011), como por ejemplo en Diseño Universal de Aprendizaje (Spooner et al., 2007). Por otra parte, es fundamental que los programas universitarios de formación de educadores diferenciales y los cursos de formación continua incorporen cursos referidos a currículum, conocimientos disciplinares que sustentan ese currículum y didácticas específicas para su aprendizaje. A su vez, es inevitable la necesidad de trabajar temáticas asociadas al compromiso profesional, y rol que la educadora diferencial cumple en la promoción de valores de inclusión, y de

estrategias que viabilicen su implementación. Así, surge la necesidad de que las carreras y/o escuelas de pedagogía desarrollen marcos comunes de acción, que permitan generar condiciones para que todos los profesores desarrollen competencias para diseñar, implementar y evaluar prácticas pedagógicas que consideren la diversidad de los estudiantes en el marco del currículum general (Booth y Ainscow, 2011; Florian, 2007). De esta forma, es necesario que los programas formen a los profesores en los conocimientos disciplinares, pero sobre todo que les permita desarrollar habilidades para diferenciar, flexibilizar y adaptar el currículum y la instrucción a las características individuales de los estudiantes (Alquraini y Gut, 2012).

Respecto a las barreras asociadas al tiempo de los profesores, los resultados permiten señalar que las exigencias de una política pública que busca impactar las prácticas pedagógicas y repercutir favorablemente en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, requiere considerar necesariamente que, para el cumplimiento de estos desafíos, se deben diseñar procesos planificados a corto y mediano plazo que permitan dotar a los profesores de espacios de tiempo suficientes para la planeación y diseño de los procesos de enseñanza diversificada que se pretenden generar (Agran, Alper y Wehmeyer, 2002).

Desde nuestra perspectiva, otro elemento que revierte importancia, dice relación con el grado de apropiación que los profesores de educación diferencial posean de los aspectos promulgados en el Decreto Exento N°83. Autores como Stavroula, Stavroula y Eleni (2014), señalan que el grado de autonomía y apropiación que un educador posea en momentos de cambio y transición curricular, afecta de manera relevante la implementación de dicho cambio. En este sentido, el cambio que provoca esta normativa en las prácticas pedagógicas cotidianas de actores educacionales de escuelas especiales, debería estar mediado por un proceso que les incluya en la transición paulatina de su implementación, más que una mera aplicación legal. En este sentido, cabe destacar que el MINEDUC, desde mediados del año 2016, se encuentra desarrollando acciones que permitan monitorear y pilotear la implementación de estas orientaciones, con el propósito de generar recomendaciones a los profesionales de los distintos tipos de establecimientos educacionales del país.

Respecto de proyecciones futuras en la línea de la investigación sobre la implementación de las bases curriculares nacionales y de la enseñanza diversificada, estas deberían incluir las creencias y percepciones de los actores educativos respecto de la implementación legal y pedagógica; pero especialmente respecto de las creencias y expectativas en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes con discapacidad intelectual. Autores como Agran, Alper y Wehmeyer (2002), plantean que parte del cambio que sucede cuando existen modificaciones de índole curricular en espacios de enseñanza especial, es su relación con las creencias e interpretaciones que se hacen respecto de la posibilidad real de implementación de dichos cambios con estudiantes con características de discapacidad o necesidades educativas especiales. Por tanto, la indagación respecto de estas percepciones debe profundizarse para anticipar posibles barreras y facilitadores para su puesta en práctica en diferentes contextos educativos.

Referencias

- Agran, M., Alper, S. y Wehmeyer, M. (2002). Access to the general curriculum for students with significant disabilities: What it means to teachers. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(2), 123-133.
- Agut, N. (2010). La evaluación en un modelo de escuela inclusiva. *Aula de Innovación Educativa*, 191, 42-44.
- Ainscow, M. (2001). *Necesidades especiales en el aula: Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Alquraini, T. y Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International Journal of Special Education*, 27(1), 42-59.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Blanton, L., Pugach, M. y Florian, L. (2011). *Preparing general educators to improve outcomes for students with disabilities*. Washington, DC: American Association of Colleges of Teachers Education and Council for Learning Disabilities.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Casanova, M. (2009). El currículum y la organización para la escuela inclusiva. En M. Casanova y H. Rodríguez (Coords.), *La inclusión educativa un horizonte de posibilidades* (pp.11-46). Madrid: La Muralla.
- Cornejo, M. y Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: Un Reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10(2), 12-34. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-144>
- Duk, C. y Loren, C. (2010). Flexibilización del currículum para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 187-210.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Florian, L. (2007). Reimagining special education: The Sage handbook of special education. En L. Florian (Ed.), *The Sage handbook of special education*. (pp. 7-20). Londres: Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781848607989.n2>
- Gervasoni, A. y Lindenskov, L. (2011). Students with 'special rights' for mathematics education. En B. Atweh, M. Graven y P. Secada (Eds.), *Mapping equity and quality in mathematics education* (pp. 307-323). Amsterdam: Springer.
- Glaser, B. G. (1998). *Doing grounded theory: Issues and discussions*. Londres: Sociology Press.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (2009). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Londres: Transaction publishers.
- Hall, T. E., Meyer, A. y Rose, D. H. (2012). *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. Nueva York, NY: Guilford Press.
- Juliá, T. (2000). Adaptación de materiales curriculares para el alumnado con necesidades educativas especiales. *Aula de Innovación Educativa*, 90, 18-21.
- Mesa técnica de educación especial. (2015a). *Propuestas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: Un aporte desde la educación especial*. Recuperado de

<http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201505141109250.INFORMEFINALMESATECNICAEDESPECIAL.pdf>

- MINEDUC. (1990a). *Decreto Exento N° 86/1990. Aprueba planes y programas de estudio para alumnos con discapacidad auditiva. Ministerio de Educación de Chile*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200705021430100.DecretoN86.pdf>
- MINEDUC. (1990b). *Decreto Exento N° 87/1990. Aprueba planes y programas de estudio para alumnos con discapacidad intelectual. Ministerio de Educación de Chile*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200703281947030.DecretoN87.pdf>
- MINEDUC. (1990c). *Decreto Exento N° 89/1990. Aprueba planes y programas de estudio para alumnos con discapacidad visual. Ministerio de Educación de Chile*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200703281949200.DecretoN89.pdf>
- MINEDUC (2015a). *Decreto N°83. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. Recuperado de <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- MINEDUC (2015b). *Ley de Inclusión Escolar N°20.845*. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/N?i=1078172&f=2017-01-28&p=>
- Nolet, V. y McLaughlin, M. J. (2000). *Accessing the general currículum: Including students with disabilities in standards-based reform*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspective placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287-304. <https://doi.org/10.1080/08856250802387166>
- ONU. (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*. Recuperado de: <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- ONU. (2006). *Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de: www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf
- Priestley, M. (2011). Schools, teachers, and currículum change: A balancing act? *Journal of Educational Change*, 12, 1-23. <https://doi.org/10.1007/s10833-010-9140-z>
- Rose, D. (2000). Universal design for learning. *Journal of Special Education Technology*, 15(1), 67-78. <https://doi.org/10.1177/016264340001500108>
- San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C. y Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva: análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la Educación*, 46, 20-52.
- Spooner, F., Baker, J. N., Harris, A. A., Ahlgrim-Delzell, L. y Browder, D. M. (2007). Effects of training in universal design for learning on lesson plan development. *Remedial and Special Education*, 28(2), 108-116. <https://doi.org/10.1177/07419325070280020101>
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stavroula P., Stavroula K. y Eleni T. (2014). Can autonomy be imposed? Examining teacher (re)positioning during the ongoing currículum change in Cyprus. *Journal of Currículum Studies*, 46(5), 611-633. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.856033>
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 249-265. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>

- Varela, C., San Martín, C. y Villalobos, C. (2015). *Opciones educativas para alumnos que presentan NEE en el sistema educativo actual: ¿Coherencia con una reforma hacia la educación inclusiva?* Santiago de Chile: Centro de Políticas Comparadas de Educación.
- Wehmeyer, M. L., Lattin, D. y Agran, M. (2001). Achieving access to the general curriculum for students with mental retardation: A curriculum decision-making model. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 12(3), 327-342.
- Yadarola, M. E. (2006). *Una mirada desde y hacia la educación inclusiva*. Recuperado de http://portal.perueduca.edu.pe/basicaespecial/articulos/art_desde-hacia-inclusion.pdf
- Yin, R. (1994). *Investigación sobre estudio de casos: Diseño y métodos*. Londres: Sage.

Breve CV de los autores

Constanza San Martín

Doctora en Psicología Escolar y Desarrollo. Universidad Complutense de Madrid. Magíster en Gestión de Políticas Nacionales, mención en Educación y Cultura. Licenciada en Educación y Título de Profesora de Educación Diferencial mención Deficiencia Mental de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Ha trabajado como docente en proyectos de integración escolar rural de la región de Coquimbo. Se ha desempeñado como coordinadora de Unidad Técnico Pedagógica en centros de educación especial y como coordinadora de proyecto de integración comunal en la región de Valparaíso. Actualmente es profesora asistente de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales de Chile. Sus líneas de investigación y publicación son: formación y concepciones del profesorado, políticas educativas, educación inclusiva, oportunidades de aprendizaje. ORCID ID: 0000-0001-5948-1329. Email: constanza.sanmartin@udp.cl

Natalia Salas

Doctora 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 han sido financiadas por fondos nacionales e internacionales (MINEDUC, CONICYT, OEA y BID). Actualmente es académica e investigadora de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación –PIIE–. ORCID ID: 0000-0001-8815-5979. Email: nsalas@piie.cl

Sebastián Howard

Doctor en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesor Asistente de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales, Santiago de Chile. Entre 2013 y 2014 se desempeñó como Secretario Académico de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales, teniendo como principales tareas la gestión del Plan de Mejoramiento Institucional PMI UDP1201 y el seguimiento de los resultados de aprendizaje. Luego, en marzo de 2015 asume como académico especialista en el área de la didáctica de las matemáticas, con el objetivo de liderar la docencia e investigación en dicho campo. En 2017 se desempeñó como Secretario Académico del Doctorado en Educación (UDP-UAH). Desarrolló sus líneas de investigación en temáticas asociadas con

oportunidades de aprendizaje en matemáticas, creencias del profesorado, interacciones y uso del tiempo en el aula. ORCID ID: 0000-0002-3621-5738. Email: sebastian.howard@udp.cl

Pamela Blanco

Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación, mención Educación Intercultural. Universidad Santiago de Chile. Magister en Currículo y Comunidad Educativa. Universidad de Chile. Docente de Pregrado y Post grado de la Universidad Santo Tomas, Ejército Libertador 146, Santiago. Docente de pregrado de Universidad SEK. ORCID ID: 0000-0002-2049-383. Email: pamelablancova@santotomas.cl

Inclusión de Personas en Situación de Discapacidad en Educación Superior, desde el Enfoque de la Responsabilidad Social, en un Contexto de Transiciones Discursivas respecto del Binomio Integración/Inclusión

Inclusion of People with Disabilities in Higher Education from a Social Responsibility Approach, within a Discourse Transitions Context related to the Integration/Inclusion Binomio

Verónica Rubio Aguilar *

Universidad Santo Tomás

Este artículo sistematiza las principales reflexiones surgidas a partir de una investigación cualitativa orientada a develar el sentido de responsabilidad social presente en los discursos de los académicos participantes en el proyecto de educación inclusiva de las Instituciones Santo Tomás Viña del Mar desde el paso de la Ley 19.284 de integración social, a la actual ley N° 20.422 de inclusión educativa, y otorgará indicios sobre sistemas de creencias y valores, y, por tanto, de aquellos discursos, prácticas sociales y pedagógicas necesarias de deconstruir, reforzar o transformar, para el logro de una educación superior verdaderamente inclusiva de las personas en situación de discapacidad. Los resultados organizados en tres discursos: la educación, un derecho humano fundamental; los contrastados de la inclusión y la deuda pendiente de la sociedad en torno a la inclusión, dan cuenta de un discurso de integración en desmedro de un discurso inclusivo, quedando el sentido de responsabilidad social reducido a prácticas pedagógicas individuales de buena voluntad, siendo necesaria la construcción colectiva de un discurso contra hegemónico, cuyo sentido de responsabilidad social esté sustentado desde el enfoque de derechos, la reciprocidad, la universalidad y la diversidad.

Descriptores: Responsabilidad social, Educación superior, Discapacidad, Valores sociales, Derechos Humanos.

This article summarizes the main reflections based on a qualitative research aimed to unveil the sense of social responsibility found in the participating faculty discourse of the inclusive education project at Santo Tomas Institutions of Viña del Mar from the law N°19.284 about social integration, to the current law N°20.422 about educational inclusion, and will provide clues about their own beliefs and values. Therefore, from those discourses, the necessary social and pedagogic practices will be deconstructed, strengthened or transformed in order to achieve a truly inclusive higher education for people with disabilities. The results organized in three discourses: education, a key human right, contradictions of inclusion, and the pending debt from society in relation to inclusion, account for an integration discourse to the detriment of an inclusive discourse, leaving the social responsibility meaning reduced to goodwill individual pedagogic practices, being the pending challenge to construct a collective counter-hegemonic discourse, with a social responsibility sense sustained from the rights approach, by reciprocity, universality and diversity.

Keywords: Social responsibility, Higher education, Disabilities, Social values, Human rights.

*Contacto: vrubioa@santotomas.cl

Introducción

La responsabilidad social (RS) puede ser entendida como la orientación de las actividades individuales y colectivas en un sentido que permita a todos, igualdad de oportunidades para desarrollar sus capacidades, suprimiendo y apoyando la eliminación de los obstáculos estructurales de carácter económico y social, así como los culturales y políticos que afectan o impiden ese desarrollo (Urzúa, 2001).

Es por ello que existe un creciente interés por instalar la discusión de la Responsabilidad como propuesta para resolver los grandes problemas que aquejan a las sociedades contemporáneas (Rubio, 2012), siendo uno de ellos, el problema de la inclusión en la educación y en este caso en particular, la inclusión de personas en situación de discapacidad en la educación superior.

Por lo anterior, no resulta ajeno que, en el ámbito específico de la educación, la RS sea también parte del discurso de la declaración de Glion del año 1998, donde se releva y ratifica respectivamente, que nunca en la historia de la humanidad el bienestar dependió tanto de la educación superior, por tanto, debe ser un tema de responsabilidad de todos los gobiernos, puesto que como bien público juega un rol importante en la construcción de las naciones. Es aquí donde la RS cobra vital relevancia, tal como lo ha declarado la UNESCO ya en 2009 en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior efectuada en su sede de París, señalando que nunca en la historia de la humanidad el bienestar de las naciones dependió de una manera tan directa de la calidad de sus sistemas educativos e Instituciones de Educación Superior, por tanto, debe ser un tema de responsabilidad de todos los gobiernos, puesto que como bien público juega un rol importante en la construcción de las naciones (UNESCO, 2009).

1. Fundamentación del problema de investigación

Resulta necesario para la reflexión que se propone, aproximarse al concepto de RSU, entendida ésta como la capacidad que tiene la Universidad, de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos, por medio de cuatro procesos considerados claves en la Universidad, como son la gestión, la docencia, la investigación y la extensión universitaria. Respondiendo socialmente así, ante la propia comunidad universitaria y el país donde está inserta (Proyecto Universidad Construye País, 2003). La Universidad a través de su rol social y de formación ciudadana, es visualizada como el lugar en donde se generan hábitos en los individuos que repercuten directamente en la sociedad, por lo que los impactos que allí se produzcan, tanto a nivel organizacional, cognitivo, educativo y social (Vallaey, 2006), permitirán por medio de los discursos y prácticas sociales, la construcción de sociedades más inclusivas, donde la RS en contextos de educación superior emerge como un factor que facilita la reflexión de las personas (directivos, académicos, profesionales, funcionarios, estudiantes) respecto de los impactos de sus acciones en los entornos en que participan y configuran. Esto quiere decir que se le está demandando una cierta injerencia política orientada al cambio de estructuras y hábitos sociales que impiden el bienestar y el desarrollo humano (Bacigalupo, 2006). En este caso, la inclusión de personas en situación de discapacidad en la educación superior, emerge como la principal demanda tanto para universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica.

De acuerdo a lo anterior, se fundamenta el interés de poner el acento en las construcciones discursivas de RS, porque si se conoce el sentido de RS que está detrás de los discursos, se podrá llegar a analizar si valores, creencias, prácticas sociales y pedagógicas, son efectivamente inclusivas o meramente integradoras, colectivas universalistas o personalizadas asistencialistas, garantes de derechos o supresoras de los mismos, reproductoras de discursos hegemónicos de integración en desmedro de discursos transformadores inclusivos, entre muchas otras barreras intangibles a resolver para el logro de una educación verdaderamente inclusiva en un contexto de creciente y permanente diversidad. Esto es coherente con la declaración de la UNESCO que ya en el año 2007, señala que la diversidad en el contexto educacional hace referencia a una utopía educativa que debe guiar al mundo hacia una mayor comprensión mutua, intensificando el sentido de la responsabilidad y la solidaridad en las personas, sobre la base de aceptar las diferencias espirituales y culturales que ellas posean, permitiendo de esta manera, que todos tengan acceso al conocimiento por medio de la educación, mediante el cumplimiento de ciertas tareas, dentro de las que se encuentra, el ayudar a comprender el mundo y comprender al otro, para así, comprenderse mejor a sí mismos (UNESCO, 2007).

Como ya se ha podido advertir conceptual y epistemológicamente, integración e inclusión se sitúan en paradigmas distintos, mientras la primera supone que la persona es diferente, “desadaptada” y se tiene que “adaptar” a un sistema por naturaleza adecuado, “normal” “homogéneo”, “perfecto” desde un discurso científico positivista, según lo plantea Divito (1998), la inclusión, desde el enfoque de derechos, reconoce la diversidad y pone el énfasis en cómo un sistema debe ser flexible y adaptarse a toda la diversidad existente, no solo de personas en situación de discapacidad, sino de todos y todas, que por distintas razones pueden estar excluidos, por su cultura, raza, etnia, orientación sexual, condición sociocultural, entre muchas otras circunstancias de exclusión. A decir de Rosa Blanco (2006) la inclusión tiene que ver con que todos se eduquen juntos y en igualdad de condiciones, respetando las diferencias y la identidad de cada uno.

Sin embargo, el tránsito discursivo de integración a inclusión, es un proceso complejo y no lineal, con avances y retrocesos, que requiere de transformaciones importantes no solo en el aula, sino en la estructura del sistema educativo y de la sociedad en su conjunto, puesto que la educación no es más que un microsistema de la sociedad global, que puede reproducir y legitimar condiciones de desigualdad y exclusión, desconociendo la condición y disposición natural del hombre y la sociedad a ser diversos, heterogéneos y cambiantes. En el concierto chileno, la inclusión educativa, ha emergido desde las transformaciones producidas en la educación especial, por lo que, al surgir desde este espacio, ha contribuido a que se originen distintas problemáticas producto de la tradición biomédica que presenta la educación especial en términos históricos, entorpeciendo de cierta manera, el desarrollo y avance de los discursos en las comunidades inclusivas. Es por ello, que el Ministerio de Educación señala que la Política Nacional de Educación Especial está estrechamente ligada a las concepciones del modelo biomédico y social, manifestando que la conceptualización de la discapacidad se originó a partir de estas dos visiones (Ministerio de Educación, 2005). Lo anterior, deja en evidencia la situación que se produce al situar a la Política Nacional de Educación Especial bajo el modelo médico, en tanto constituye un marco discursivo confuso para el desarrollo de la inclusión en el sistema educativo, puesto que opera en base a categorizar y/o conceptualizar a los individuos por medio del diagnóstico de su enfermedad, el que posteriormente debe ser intervenido para adaptarse a los distintos ámbitos de la vida en sociedad. Es por ello, que la UNESCO señala que el

discurso de integración, se ha construido utilizando categorías y conceptos médicos regulatorios destinados a una población de estudiantes que comúnmente eran excluidos de los contextos educativos entendidos como normales o regulares, ya que era posible evidenciar una modalidad de aprendizaje que no correspondía a la mayoría de la población estudiantil (UNESCO, 2007).

Los últimos avances en Chile en materia de inclusión, dice relación con la promulgación de la Ley N° 19.284 de Integración Social de las Personas con Discapacidad en el año 1994, con el fin de mejorar la calidad de vida de la población y superar la pobreza y las diversas formas de discriminación y exclusión (Ministerio de Educación, 1994). Posteriormente, en Febrero de 2010, entra en vigencia la Ley N° 20.422, derogando la anterior, con la finalidad de proponer un nuevo discurso orientado a la plena inclusión social de las personas con discapacidad, por medio de la realización de mecanismos que no sólo aseguren el acceso a la educación, sino la permanencia en el sistema educativo (Ministerio del Interior, 2010), como una forma de hacer responsable a las universidades a través de su rol social, de la situación de egreso de los estudiantes que presentan discapacidad, cambiando el enfoque biomédico a un enfoque social y relacional.

Dicho lo anterior, corresponde situar esta investigación en el sistema educativo Santo Tomás de Viña del Mar, que en 2010 comienza a ocuparse de las necesidades de los estudiantes en situación de discapacidad a través de la ejecución de un proyecto de educación inclusiva, que en sus inicios contó con el apoyo de aproximadamente 13 académicos de planta y/o adjuntos, hombres y mujeres, entre 40 a 66 años, todos con formación universitaria en diversas áreas, tales como, educación diferencial; educación física; ciencias jurídicas; odontología y diseño. Seis de ellos ejercían el cargo de jefatura de carrera e impartían docencia y siete solo dictaban docencia a 11 estudiantes con discapacidad auditiva y/o visual matriculados en el Centro de Formación Técnica e Instituto Profesional de acuerdo a la siguiente distribución: tres en la carrera de Técnico en Educación Especial, dos en Preparador Físico, uno en Laboratorista Dental, uno en Técnico Agrícola Ganadero, uno en Técnico Jurídico y finalmente tres en Técnico en Diseño Publicitario y Multimedial. Este proyecto se orientó a desarrollar estrategias que respondieran a los requerimientos educativos de estos estudiantes, enmarcándose, en el compromiso del Estado con la educación para todos y todas, específicamente en lo referente al derecho a una educación de calidad e igualitaria, independiente de las condiciones personales, sociales y culturales que presenten. Posteriormente en el mismo año 2010, por resolución de rectoría regional, este proyecto inicial pasó a constituirse en el comité de inclusión de sede, incorporando las estrategias del proyecto que le dio origen y agregando muchas más, otorgándole vigencia desde esa fecha hasta la actualidad. En el mismo período, en el año 2008 se crea en la región de Valparaíso la Red Regional de Educación Superior Inclusiva, como una iniciativa que buscó reunir a las instituciones de educación superior en torno al compromiso con la Inclusión Educativa, con el fin de proporcionar educación superior a todos los alumnos de la región y mejorar las condiciones de su permanencia (Red Regional de Educación Superior Inclusiva, 2012). Dentro de las instituciones pertenecientes a la Red, están las Instituciones Santo Tomás, que en su discurso institucional señalan la importancia de responsabilizarse por gestionar procesos de aprendizaje centrados en la persona y en la permanente construcción de conocimiento, junto con promover la capacidad de aprendizaje autónomo de los estudiantes, a fin de que dispongan de herramientas intelectuales y sociales, potenciando durante toda la formación el desarrollo de sus habilidades. En coherencia a estas acciones

regionales, en el año 2014, las instituciones Santo Tomás a través de resolución de rectoría nacional crea un comité nacional de inclusión que se asienta en cada una de sus sedes a lo largo del país.

De esta manera, el énfasis investigativo estuvo en comprender el fenómeno de la inclusión social de las personas con discapacidad en la educación superior, a partir de los académicos considerados como uno de los actores claves de la comunidad educativa para potenciar la inclusión, tomando en consideración sus discursos sociales, entendidos éstos como el conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales (Iñiguez y Antaki, 2004), ya que a través de los discursos se transmiten valores, creencias y prácticas sociales que posibilitarán comprender cómo se construye socialmente el sujeto en torno a la temática investigada, en un momento de transición discursiva, que analiza el paso de la Ley 19.284 de integración social, a la actual ley N° 20.422 de inclusión educativa. Por lo tanto, la finalidad del estudio estuvo puesta en develar cuál es el sentido de RS presente en los discursos sociales en torno a la inclusión de personas en situación de discapacidad en la educación superior, de los académicos participantes en el proyecto de educación inclusiva de las Instituciones Santo Tomás Viña del Mar, entre 2011 a 2013.

Sustentos teóricos

Cabe señalar que en el mundo actual se ha instalado un discurso postmoderno caracterizado por el desencanto de la razón heredada de la modernidad, la existencia de valores disímiles, el rechazo a los grandes relatos, la pérdida de los fundamentos y del sentido del hombre como sujeto histórico, donde surge la necesidad de construir una sociedad más justa a partir de prácticas discursivas consensuadas (Rubio, 2012). Según esto, existe al nivel internacional y nacional, un creciente interés por instalar la discusión de la Responsabilidad como propuesta para resolver los grandes problemas que aquejan a las sociedades contemporáneas, en un contexto global caracterizado por la fragmentación de meta relatos que distinguen al mundo postmoderno. Es en este escenario, que cabe relevar el aporte de Karl Otto Apel en la configuración y el diseño epistémico de una lógica que se orienta a construir prácticas discursivas consensuadas, donde este filósofo mediante su propuesta teórica conocida como *Ética del Discurso*, apuesta por la transformación pragmática de la filosofía en la que se destaca el giro lingüístico y la importancia de crear una comunidad ideal de comunicación a la luz del imperativo nosotros argumentamos. Este intento constituye un valioso aporte en la búsqueda de la legitimidad de la filosofía del lenguaje en el discurso de las ciencias, planteando desde el punto de vista de una *Ética de la Responsabilidad* la necesidad de una cooperación interdisciplinaria para tematizar y resolver las consecuencias no esperadas de la era de la ciencia (Apel, 1985), donde se hace imperativo avanzar de un sentido de responsabilidad individual a una corresponsabilidad solidaria, resaltando la condición dialógica de los seres humanos. Este autor va más allá incluso cuando plantea textualmente que la exigencia de mantener la vida es un derecho de todos los seres humanos y esta exigencia está garantizada en una comunidad ideal de comunicación. El giro lingüístico al que pertenece la elección de la teoría en que se sustenta esta propuesta, cambió el foco de la filosofía desde la mirada concienical a la mirada centrada en el lenguaje, haciendo salir al hombre absorto en sí mismo y sobre sí mismo, para buscar el conocimiento y el sentido de su existencia en la relación con los otros hombres. De allí entonces que la reflexión que promueve la *Ética del Discurso* respecto de la Responsabilidad no puede ser sino dialógica y relacional, respecto de los grandes temas y conflictos de la era postmoderna. El hombre no es ya nunca más un hombre aislado, sino necesariamente implicado e interdependiente respecto de los otros

hombres, de lo que ocurre en su micro espacio local y en el macro espacio social. Se constituye en tal, a través de su capacidad argumentativa y consensual y cada vez que renuncia a su capacidad como ser dialógico, lesiona gravemente su condición y dignidad humana. Por tanto, la responsabilidad individual pasa a ser algo obsoleto superado por una comprensión actual de la responsabilidad con el calificativo de social, o a decir de la ética apeliana, corresponsabilidad solidaria (Apel, 1998). Según esto, siguiendo y aplicando lo propuesto por Apel, se propone que la RS puede ser comprendida como una práctica humana eminentemente discursiva de hombres en relación, estructuralmente comunicativa, de declaraciones y acciones, donde el conocimiento se valida intersubjetivamente. Para ello hace falta que el hombre avance desde las perspectivas éticas abstractas, centradas en la propia conciencia, para situarse en aquellas más bien dialógicas, donde el lenguaje con otros hombres y la consideración histórica compartida, resultan fundamentales. Comprendido esto, el conocimiento no puede sino validarse en la relación con otros hombres, históricamente situados, donde el “nosotros argumentamos”, supera al “yo pienso” en el lenguaje de las ciencias y en la resolución de las problemáticas que aquejan a la sociedad contemporánea (Apel, 2007). Entonces no queda más que dejar atrás los conceptos de responsabilidad individual y personal, para ampliarlos a la responsabilidad catalogada como social o corresponsabilidad solidaria, conceptos que recuperan la interdependencia entre los hombres como seres eminentemente sociales, desde una perspectiva horizontal y de reciprocidad y no verticalista y de caridad como inicialmente se mal entendió la RS.

Explicitada la elección de los sustentos teóricos seleccionados para el entendimiento de la Responsabilidad Social desde la filosofía del lenguaje, hace falta profundizar por qué ésta puede ser comprendida desde los discursos sociales de hombres en relación, perspectiva cuya raíz, al igual que la Ética del discurso de Apel, se origina también en el giro lingüístico que inundó las ciencias sociales. Esta perspectiva complementaria es el Construccinismo Social, propuesta por Kenneth Gergen en la década de los ochenta, en la que se distingue como una de las concepciones postmodernas de la psicología social que comparte con otros enfoques, la crítica a las prácticas y métodos neopositivistas de la ciencia y el rechazo de ésta como saber privilegiado, constituye una crítica a la concepción representacionista del conocimiento, rechaza la noción explicativa y causal del conocimiento, junto con la noción de acumulación y progreso científico, dando paso a una comprensión relativista que propicia la comprensión de las narrativas, las relaciones y el análisis del discurso (Cañón, 2005). De acuerdo a lo dicho previamente, develar valores, creencias, prácticas sociales y rasgos culturales permite comprender e interpretar discursos humanos que representan a distintos contextos sociales, grupos, organizaciones y sociedades, según lo propuesto por Gergen en 1985. En este caso discursos de RS en torno a la inclusión de personas en situación de discapacidad surgidos en contextos de educación superior. Para ello resulta ilustrativo revisar algunas premisas del construccionismo social:

1. Lo que se considera conocimiento del mundo no es producto de la inducción o de la construcción de hipótesis generales, sino que está determinado por la cultura, la historia o el contexto social. De este modo las expresiones responsabilidad social o inclusión educativa pueden estar definidas de manera diversa, desde su uso social en cada institución educativa, lo que a su vez es producto de la cultura e historia que las caracteriza y las distingue de otras. Es decir, las personas entregan con sus discursos, la visión del contexto al que pertenecen respecto de cómo aprecian y vivencian la experiencia de inclusión de las

personas en situación de discapacidad, en cada una de las casas de estudio a que pertenecen y configuran.

2. Los términos con los cuales se comprende el mundo son artefactos sociales, es decir, productos de intercambios entre la gente, históricamente situados. El proceso de entender no es dirigido automáticamente por la naturaleza, sino que resulta de una empresa activa y cooperativa de personas en relación. Así las concepciones y símbolos de responsabilidad social e inclusión educativa, cobran hoy a inicios del siglo XXI, más relevancia que en épocas anteriores, porque son las personas quienes con sus interacciones y discursos cuestionan el mundo que configuran haciendo aflorar nuevos discursos y/o contradiscursos. De acuerdo a esto, el paradigma inicial frente a las personas en situación de discapacidad, que planteaba un discurso en que ellas tenían la responsabilidad individual de adaptarse al entorno dando lugar a la integración social, ha sido resignificado, debido a los cambios culturales ocurridos durante los años noventa, dando paso a una nueva narración, que da cuenta de un sentido de RS, donde es el entorno el encargado de velar por asegurar el derecho a la educación inclusiva, dejando en evidencia cómo incide la interacción y la manera de relacionarse, en la construcción y comprensión del mundo.

3. El lenguaje es un subproducto de la interacción, cuyo principal significado se deriva del modo en que está inmerso dentro de patrones de relación (Pakman, 1997). A raíz de lo anterior, se puede rescatar la importancia del lenguaje como un medio que permite a las personas volverse inteligibles, en efecto, sin el lenguaje, la experiencia del mundo sería un flujo particular e invisible, un magma sin estructura ni significado. La organización del lenguaje determina, pues, la manera como la experiencia y la conciencia se relacionan. Es así, como se torna importante comprender el sentido de la acción social desde los actores que interactúan e intercambian visiones del mundo, lo que va a depender netamente del lenguaje. Esto se ve reflejado en las distintas declaraciones que se han realizado en base a la temática de personas con necesidades educativas especiales, donde distintos actores relevantes, han intercambiado experiencias respecto a la inclusión de las mismas en el ámbito educativo, siendo el lenguaje el medio utilizado, permitiendo comprender las distintas visiones que se tiene sobre un mismo tema, para luego, tratar de progresar en las direcciones que se dejaron establecidas. Un ejemplo de aquello es el Informe Warnock, surgido en el año 1978 el cual introduce el concepto de necesidades educativas especiales, junto con promover el avance hacia una perspectiva más contextual e interactiva de los procesos educativos que afectan a los estudiantes. En relación a lo anterior, pero con una visión más renovada de la educación especial, se realiza en el año 1994 la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad, celebrada en Salamanca, España, apostando a un cambio más profundo y complejo de la realidad que experimentan estas personas, dando inicio a las posteriores conceptualizaciones de educación inclusiva.

4. Las formas de comprensión negociadas están conectadas con otras muchas actividades sociales y al formar parte de varios modelos sociales sirven para sostener ciertos modelos excluyendo otros, esto significa amenazar ciertas acciones e invitar a otras. Por ejemplo, la instalación de la discusión actual de la responsabilidad social invita a acercarse al profesional como ciudadano comprometido con el desarrollo social del país, desechando la imagen de un especialista individualista centrado solo en el compromiso consigo mismo. Junto a ello la comprensión de la educación desde la inclusión, desecha los modelos de integración más bien reducidos a la responsabilidad individual de las personas y enfatiza

el rol de la educación en tanto, activadora de la tolerancia a la diversidad y transformadora de contextos locales y sociales.

En síntesis, el construccionismo busca comprender cómo las personas llegan a describir, explicar o dar cuenta del mundo en que viven, concentrándose en los procesos sociales, en el aspecto relacional de la interacción humana, en las tradiciones discursivas que enmarcan y son enmarcadas por estas interacciones específicas, desechando las explicaciones cognitivistas y las dicotomías dentro/fuera, mente/cuerpo (Mc Namee, 1997, en Sandoval 2004). Cabe hacer presente que el sujeto según el construccionismo debe leer de manera distinta la realidad para generar transformaciones, en la vida cotidiana como en ámbitos de intervención profesional, especialmente cuando en estos últimos, se observan lecturas desempoderadas de la realidad (Cañón, 2005). Esto fundamenta la importancia de comprender los discursos de RS que pueden instalarse en los contextos de educación, puesto que este conocimiento puede servir de base para propiciar resignificaciones y transformaciones, mediante comprensiones alternativas de la realidad, lo que es posible cuando quien conoce o investiga una realidad determinada, se involucra decididamente con ella, disolviendo la dualidad sujeto-objeto. Es decir, es como si cada época tuviese un lenguaje que propiciara la construcción de mundos institucionalizados que exigen su resignificación, es decir, asumir nuevas formas de comprensión de la realidad (Cañón, 2005).

2. Método

Esta investigación correspondió a un estudio descriptivo de metodología cualitativa, con un diseño naturalista y sin control, de carácter transeccional, recolectando datos en su ambiente natural y en un solo momento, puesto que a decir de Orlando Mella (2003), interesaba ver los acontecimientos, acciones, normas, valores, entre otros, desde la perspectiva de la gente estudiada. La estrategia de tomar la perspectiva de los sujetos, implica la capacidad de penetrar los contextos de significado con los cuales ellos operan, lo que es coherente al uso del soporte teórico del construccionismo social, porque busca adentrarse en los discursos que sobre la temática de interés detentan ciertos sujetos en particular y cierto contexto social específico, como es el Chile a inicios del siglo XXI, en lo que a educación inclusiva y RS se refiere.

La técnica de recogida de datos fue la entrevista en profundidad del tipo enfocada, logrando entrevistar a ocho de los trece académicos que en 2011 a 2013, tenían a su cargo algún estudiante en situación de discapacidad. Esto porque de acuerdo a Canales (2006), este tipo de entrevista está destinada a abordar la experiencia de un sujeto expuesto a una situación o acontecimiento temporalmente delimitado, en un lugar determinado, siendo esta una técnica social que pone en relación de comunicación directa cara a cara a un investigador con un entrevistado, con quien se establece una relación peculiar de conocimiento, que es dialógica, espontánea, concentrada y de intensidad variable.

Para analizar los antecedentes recolectados, se utilizó la técnica de análisis de discurso elaborada por Jesús Ibáñez (1985). El análisis consiste en estudiar cómo estas prácticas actúan en el presente manteniendo y promoviendo estas relaciones. Es decir, sacar a la luz el poder del lenguaje como una práctica constituyente y regulativa (Iñiguez y Antaki, 2004). Se optó por esta técnica, debido a que los datos pueden ser analizados holísticamente, es decir, los discursos y las actitudes de los sujetos informantes dejan

entrevéer la globalidad del contexto social en el cual se encuentran inmersos, y cómo ese contexto influye en las prácticas sociales de los mismos, considerando al lenguaje como el instrumento legitimador del análisis correspondiente. Además, el uso de esta técnica elaborada por Jesús Ibáñez es coherente en esta investigación puesto que su antecedente teórico es el construccionismo social. Su uso permitió establecer un análisis de discurso en tres niveles:

El primero se denomina Nuclear, consiste en la captación de los elementos e ideas centrales del discurso y de sus estructuras elementales, que se subdivide en cuatro verosimilitudes, entendidas como aquellas formas mediante las cuales el discurso intenta simular una verdad. En esta investigación se usaron las verosimilitudes referencial, lógica y tópica. La verosimilitud referencial, busca reconocer en los discursos las diversas metáforas que los sujetos emplean como forma de explicar la realidad, posibilitando una interpretación más dinámica del discurso. La verosimilitud lógica comprendida también como análisis retórico, es el arte de persuadir, de ligar los significados ocultando el encadenamiento, por tanto, se busca conocer las diversas formas de razonamiento y argumentación, en el plano ideológico del discurso. La verosimilitud tópica, estriba en apelar a los lugares comunes, a los valores que todos aceptan y a las configuraciones simbólicas hacia las cuales se siente previamente un fuerte apego, agrupándolas según estos mismos criterios.

El segundo nivel denominado Autónomo, opera luego de haber establecido las estructuras de verosimilitud o elementos mínimos del discurso que simulan una verdad y que tiene efectos de realidad, aquí se busca descomponer en partes el material discursivo, siendo cada una de las partes homogénea entre sí y heterogénea con respecto a las demás. El descomponer el discurso implica pluralizarlo, desintegrarlo en partes, cada una de las cuales posee una carga o se le asigna un valor, y que proviene de los discursos que presentan los sujetos, producto de las propias interpretaciones o de las construcciones que elaboran de la realidad (Jociles, 2003). Es decir, se agrupan en distintos discursos las verosimilitudes caracterizadas en el primer nivel para analizarlas e interpretarlas articuladamente, apelando a los lugares comunes.

En el tercer y último nivel de análisis, llamado *Synnomo*, corresponde que el texto se reintegre en sus contextos, puesto que en los dos niveles anteriores se ha mantenido acotado al texto. Según esto y a decir de Ibáñez, este último nivel sería el análisis totalizador, en que se busca recuperar la unidad del material discursivo, que antes ha sido descompuesto en los dos niveles anteriores, ya sea como discurso del grupo, como texto y como expresión de la situación (Ibáñez, 1985). Jociles (2003) explica esta afirmación a partir de dos sentidos: En primer lugar, porque las situaciones concretas en que se producen los discursos analizados, en este caso en las entrevistas, se conciben como un reflejo a nivel microsociaL de lo que sucede a nivel macrosociaL. Estas situaciones son vistas como momentos de un proceso social global del que forman parte, de modo que el análisis a nivel *synnomo* busca interrelacionar esos momentos con ese proceso que actúa sobre ellos. En ese proceso global puede que se encuentren las claves para comprender lo que ocurre en aquellas microsituaciones. En segundo lugar, en el nivel *synnomo* se restituye la unidad del discurso, puesto que cada discurso es considerado en sus relaciones con los otros discursos, recogiendo con ello el aspecto dinámico de la vida social, puesto que los discursos se constituyen en sus interrelaciones dialécticas con otros discursos, en su estructura y contenido, (en sus elementos concretos de verosimilitud), es decir, no se van

conformando de manera autónoma ni aislada, sino teniendo en cuenta lo enunciado por otros discursos a los cuales se enfrenta o alinea (Jociles, 2003).

Para asegurar la validez de los análisis elaborados, siguiendo lo que propone Pérez Serrano (2002), se llevó a cabo un proceso de triangulación intersubjetiva entre la investigadora principal y los integrantes del equipo colaborador, que a decir de Taylor y Bogdan (1992), es un modo proteger las tendencias del investigador, al confrontar y someter a control recíproco los relatos de los diferentes informantes involucrados en la investigación. Junto a esto y con el fin de asegurar las condicionantes éticas de este estudio, previamente al inicio del proceso de recogida de datos, se explicó y aplicó a cada sujeto un consentimiento informado, resguardando su voluntariedad y anonimato, entre otras condicionantes éticas, por participar en este estudio.

3. Resultados

Esta investigación dio lugar a la construcción de tres discursos heterogéneos, pero articulados entre sí, los que se construyeron integrando los niveles de análisis propuestos por Ibáñez. En la exposición de los resultados, cada discurso fue tensionado con la realidad macrosocial existente en el período de la investigación, con el objetivo de identificar si formaban parte de un contra discurso a nivel micro social o eran parte de un discurso dominante.

3.1. La educación, un derecho humano fundamental

Este discurso refleja la caracterización de un sujeto entendido como académico formador en el proceso de inclusión de la discapacidad en la educación superior, que configura su comprensión de la realidad, a partir de las distintas experiencias educativas y los contextos profesionales y/o sociales en que interactúa. Los académicos visualizan la educación como un derecho imprescindible en la vida de las personas, que debe estar a disposición de todos quienes conforman la sociedad, sin distinción, ya que constituye la base fundamental para la formación de los individuos, permitiéndoles desarrollarse plenamente, entregando conocimientos y habilidades necesarias para el ingreso al mundo laboral.

Las salas de clases tienen que estar abiertas a todos ellos, ahora indudablemente que eh... tendrán que estudiar alguna carrera ¿no cierto? que esté acorde con las limitaciones, pero las puertas ¿tienen ¿que estar absolutamente abiertas, por lo que dije antes, son absolutamente iguales, tienen los mismos derechos, tiene las mismas obligaciones.

En relación a esto, existe a nivel macro social, una comprensión de la educación entendida como un bien económico transable en el mercado, producto del modelo neoliberal imperante en Chile, a partir de la década de los ochenta, producto de la implementación de la ley orgánica constitucional de enseñanza lo que sin lugar a dudas, ha generado desigualdades en términos de calidad y acceso a la educación, en este caso, de las personas en situación de discapacidad, puesto que no existe una educación única para todas las personas, sino que está organizada en dos grandes grupos, por un lado, la educación general y por otro, la educación especial, donde aún se encuentran ubicadas las personas en situación de discapacidad. Entonces, al existir esta división, se promueve y mantiene la idea generalizada de que la educación es diseñada e implementada para dos subgrupos de la población, llegando incluso a legislar en términos de políticas públicas y sociales de manera diferenciada. Se aprecia entonces una contraposición entre el contexto macro social y el micro discurso de los académicos, que significan la educación como un derecho

fundamental al que debería acceder toda la población de manera igualitaria, sin distinciones ni diferenciaciones.

Con respecto a la visión de diversidad en la educación, específicamente en la educación superior, desde la visión de los académicos, no implica ver a todas las personas de manera uniforme, sino que aceptar con igualdad la diferencia, permitiendo de esta manera, identificar una tendencia a concebir a las personas en situación de discapacidad como sujetos de derecho. Esto se contrapone con la visión que aún se tiene a nivel macro social, puesto que erróneamente la diversidad se vincula al antiguo modelo médico que dio inicio a la temática de la integración en los años 70's, que identifica a estos sujetos como aquellos que poseen limitaciones físicas y/o cognitivas que dificultan el proceso de aprendizaje en el aula, enfatizando en las dificultades y responsabilidades que ellos poseen para "adaptarse" a la sociedad, desconociendo la responsabilidad del entorno para colaborar en dicho proceso adaptativo.

...como incluyo si no acepto lo diverso... es complejo porque uno viene formado, nuestros alumnos ya vienen formados desde una base de colegio que no, que tiende a la uniformidad y no a la diversidad, ósea se excluye al que es distinto...

En consecuencia, lo anterior permite poner de manifiesto, la predominancia de una visión integradora en el contexto macro social de Chile, que traspasa a la esfera política encargada del diseño e implementación de las políticas públicas, lo que genera que se sigan implementando prácticas educativas que se orientan a la segregación o directamente a la discriminación de los estudiantes con discapacidad (Martínez, 2001, citado en Arnáiz, 2003).

En relación a la situación de desventaja visualizada por parte de los académicos respecto a los estudiantes de educación superior que presentan algún tipo de discapacidad, son catalogados por ellos como "perdedores" en comparación con el resto de los estudiantes, ya que, a simple vista, reconocen en ellos dificultades para lograr los resultados esperados o simplemente porque no poseerían las habilidades requeridas para mantenerse en este proceso educativo.

... para todos es complejo mantenerse... en la enseñanza superior, imagínate si vienes además... con pérdida, además jugando a perdedor, es súper importante también velar, para quienes los forman desde la enseñanza básica, porque de verdad salgan con herramientas como para poder subsistir en esto ...

Lo anterior, implica un discurso que se asimila al macro discurso integrador, puesto que le otorga mayor responsabilidad de adaptación al sujeto, visualizándolo a priori como perdedor dada su situación de discapacidad, comparándolo inevitablemente con los parámetros de "normalidad" establecidos en la sociedad, estando esta última libre de responsabilidades en cuanto a la adaptación de los sujetos, identificándose una clara orientación al modelo médico. En síntesis, desde la figura de este sujeto caracterizado como un académico formador, se develan varias tensiones discursivas necesarias de considerar en los niveles micro y macrosociales, toda vez que reconoce a la educación como un derecho fundamental. Así cabe cuestionar si en Chile, ¿las personas en situación de discapacidad, tienen efectivamente libertad de elegir o más bien su libertad está condicionada desde limitaciones para elegir?; ¿existe realmente igualdad de oportunidades en educación o una incipiente tolerancia a la diversidad?; ¿qué condiciones de posibilidad existen para la inclusión, en un contexto donde la educación enfatiza aún en la segmentación y segregación? En este escenario, la RS pierde su condición de ser comprendida como orientación de actividades individuales y colectivas que permita a

todos, igualdad de oportunidades para desarrollar sus capacidades, suprimiendo obstáculos estructurales, culturales y políticos, toda vez que el derecho a la educación queda reducido a un bien transable en el mercado, dependiente de la oferta existente.

3.2. El contrasentido de la inclusión

El segundo discurso da cuenta de la construcción del sujeto académico integrador, vinculado al proceso de inclusión, en base a sus experiencias en el contexto estudiado. Según esto, sus creencias se orientan a catalogar a la inclusión como un concepto amplio de carácter social y participativo, el cual solo se manifestaría en el contexto educativo, mientras que la integración es visualizada como un concepto de carácter individual que enfatiza las diferencias y que emerge en la sociedad. Para los académicos el proceso de integración es considerado como una consecuencia de la inclusión, puesto que, pese a que consideran a esta última como un proceso de gran envergadura, solo se manifestaría en el aula quedando minimizada ante la integración. De acuerdo a esto, es posible advertir una clara confusión de conceptos, donde se considera a la integración como consecuencia de la inclusión, lo cual, en cierta forma, estaría afectando el adecuado desarrollo de las prácticas pedagógicas de los sujetos de estudio, ya que estas serían llevadas a cabo desde una visión integradora y no inclusiva.

... ¿entre la integración y la inclusión? Yo diría que la inclusión es más amplia, en el sentido de que da la impresión que es el programa que se está desarrollando aquí en nuestra institución, cierto es el permitir que cualquier alumno con un nivel eh... de capacidad intelectual pueda estudiar una carrera ah doc, independiente de las limitaciones que pudiera tener ¿ya? Y incluirlo en este proceso y posteriormente integrarlo a la sociedad.

Lo anterior, queda demostrado a través de las creencias de los académicos, las que se relacionan con el hecho de que, para formar a un alumno de manera inclusiva, lo primero que se debe hacer es generar espacios donde los alumnos con discapacidad logren interactuar y participar con sus compañeros y profesores en igualdad de condiciones, para lo cual es necesario de acuerdo a su opinión, que las carreras se adapten a las limitaciones de los alumnos, para que estos se puedan incluir en el aula, sin la necesidad de realizar mayores adaptaciones curriculares.

...al integrar no necesariamente incluyo, es decir, integro una manzana a un grupo de peras, pero no le estoy dando una función, no le estoy dando un rol activo como ente social, me parece que la inclusión es mucho más activa ...

... yo creo que el proceso de inclusión no es tan favorable, eh... porque en el fondo se entregan ciertas herramientas, eso es efectivo.... sin embargo, como se dice vulgarmente, hasta donde aprieta el zapato, es decir, uno en el fondo no entrega tantas herramientas como la que correspondería a un alumno que presenta una discapacidad....

En base a estas opiniones, es que la inclusión en el ámbito educativo, tiende a vincularse argumentativamente con los lineamientos de la educación especial y más aún, con la integración social, donde se entregan un conjunto de herramientas educativas que dan respuesta a la educación de los estudiantes con discapacidad de manera apartada, centrándose en la deficiencia e incapacidad de estos, segregándolos a la educación especial dentro del contexto de educación regular (Ministerio de Educación, 2005).

De acuerdo a lo anterior, emerge la figura del académico integrador, que se caracteriza por la utilización de conceptos vinculados al modelo médico, lo que genera un contra discurso, provocando que se considere a la inclusión e integración como conceptos

dependientes, ya que a través de la inclusión se entregarían las herramientas y competencias necesarias para que las personas con discapacidad logren integrarse en la sociedad. Esta dependencia obstaculiza la adecuada implementación de prácticas inclusivas, lo que podría comprenderse de acuerdo al momento histórico del discurso analizado (2011-2013), ya que es relevante considerar la entrada en vigencia desde 2010 de la actual Ley N° 20.422 de inclusión social de la discapacidad, que reemplaza y pasa a convertirse en evolución de la Ley N° 19.284 de integración social, cuyos lineamientos y términos aun estarían presentes en el imaginario social y comprensión de mundo de este sujeto integrador, identificándose aquí una tensión importante en la transición discursiva respecto del binomio integración/inclusión.

En consecuencia, la interpretación discursiva permite concebir contradicciones entre lo que sucede a niveles micro y macrosociales, en donde el proceso de inclusión es llevado a la práctica de acuerdo a los lineamientos de la ley, centrándose en las capacidades de las personas y facilitando todas las herramientas necesarias para la formación del profesional, dejando de lado el antiguo modelo médico, para centrarse en un modelo de carácter social en todos los ámbitos. Por lo tanto, la inclusión en el contexto macro social dista mucho de ser considerada como una causa de la integración, todo lo contrario, la inclusión es considerada como un espacio que viene a mejorar las antiguas prácticas de exclusión y segregación que se daban con la integración en los establecimientos de educación regular. En definitiva, la progresión del concepto de inclusión desde la educación especial al contexto de la educación general ha generado avances en la comprensión del fenómeno. En Chile, por ejemplo, las salas de clase de escuelas regulares han incrementado la cantidad de estudiantes con discapacidad y estudiantes extranjeros desafiando las metodologías tradicionales de enseñanza destinadas a un estudiante que no tiene discapacidad y que ha nacido en este país (Infante, 2010).

Este discurso que cataloga a los sujetos investigados como académicos integradores deja entrever varias contradicciones discursivas, entre ellas es que aún hay una comprensión de la inclusión como sinónimo de integración, siendo así, la inclusión pierde oportunidad para ser entendida como participación de todos y todas desde la diversidad y la integración gana terreno como acepción que enfatiza en las diferencias. Junto a aquello surge en los académicos, la interrogante sobre qué es primero, ¿la inclusión o la integración?, evidenciando que aún no estarían capacitados para la inclusión, demostrando con esto un equívoco sentido de la RS, más bien asistencialista, casuística, residual y hasta paternalista, cada vez que implementan en el aula estrategias aisladas no sustentadas en una política institucional inclusiva, que promueva un sentido dialógico, relacional y colectivo de la misma.

3.3. La deuda pendiente de la sociedad en torno a la inclusión

Este discurso esboza a un académico que, como sujeto consciente y crítico, devela y denuncia las prácticas que no favorecen la inclusión. A modo ilustrativo, se visualiza el ejemplo del Transantiago, que en sus inicios no contaba con la infraestructura para el desplazamiento de personas en situación de discapacidad, dejando de manifiesto que en acciones concretas (barreras tangibles) todavía no hay conciencia formada respecto de la diversidad, causando la invisibilización de estas personas, considerándolas sujetos pasivos de su desarrollo. En este caso para que su voz sea escuchada, aún deben actuar por medio de representantes de organizaciones como Senadis y organizaciones no gubernamentales que velan por sus derechos en Chile.

... me cuesta el termino discapacidad la verdad, creo que más discapacitados estamos nosotros como para poder integrar, que también me parece un término un poco patudo... eh... como para poder aceptarnos y aceptar al otro en su diferencia, es algo en lo que pienso estamos bastante inmaduros...

Este discurso, está fuertemente marcado desde el contexto económico, político y social en que se encuentra Chile y las ideas liberales de la responsabilidad individual, la competencia, el trabajo remunerado y donde se consideran desviados a quienes aparecen como incapaces de cumplir esos ideales (Barton, 1998), es decir, la visión de la discapacidad como un problema individual, reforzando la visión de integración instalada en los discursos y prácticas del país. Esta realidad es visualizada por los académicos, ya que consideran que la sociedad debiese tomar más conciencia en la temática de inclusión de la discapacidad, generando en este sentido un debate, respecto a las tareas en que se ha avanzado y en aquellas que aún están pendientes. En este sentido señalaron que la sociedad es aún inmadura en el proceso de inclusión, ya que se enfatiza en la responsabilidad individual en desmedro de la responsabilidad social.

... Lo que te decía al principio, eh... falta un poquito de conciencia y falta instituciones de todas maneras de toda índole y hay brechas de todas maneras muy importantes en la sociedad, que no han permitido que algunas discapacidades puedan ingresar a la educación superior...

Cabe destacar, que la construcción social de la inclusión está amparada en el marco de los derechos humanos, que vela por el respeto a las diferencias y a las capacidades distintas. Sin embargo, tal posición se queda en un reconocimiento ideológico y no legítimo, siguiendo las categorías de formas ideológicas de reconocimiento y formas de reconocimiento no ideológicas o moral (Honneth, 2006). Así, en la actualidad, a las personas en situación de discapacidad no se les brindaría una igualdad de oportunidades para una plena participación e inclusión social. Además, si bien se reconoce en distintos tratados internacionales a la inclusión como un derecho basado en la tolerancia a la diversidad, a la hora de cumplir con el cupo a nivel laboral, de inscribir a los niños en escuelas comunes, de adaptar arquitectónicamente las ciudades, de otorgar prestaciones en obras sociales, el tema dista mucho de ser tan transversalmente considerado y aquello que debiera resultar natural, termina dirimiéndose ante los marcos legales instaurados en cada país. De acuerdo a lo anterior, los académicos consideran que las instituciones deberían ser más partícipes en la aceptación de las diferencias en el aula, “más que una declaración de buenos principios hay que llevarlos a la práctica”, otorgándoles a las personas, la noción de sujetos de derechos establecida en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad y donde la educación es un medio para alcanzar la naturalización y el valor del pluralismo, asumiendo que las diferencias físicas, de creencias, de actitudes son un enriquecimiento para mejorar la calidad de vida en sociedad.

... los programas de inclusión son pocos todavía, no todas las instituciones los están desarrollando eh... En segundo lugar, eh... yo creo que a veces eh... las instituciones a las instituciones mismas les faltan, me refiero a las personas que dirigen las instituciones, a lo mejor les falta conocer bien de que se trata este proyecto y... o programa y también tener las ganas de eh... insertar a esta gente en la sociedad eh...

En definitiva, los académicos desde sus experiencias y argumentaciones, dan cuenta de una deuda pendiente de la sociedad respecto al fenómeno de estudio. En este contexto discursivo, surgen tensiones tales como: ¿la responsabilidad en este ámbito es aún más personal que social? Es decir, ¿aún sigue siendo disposición individual de quien presenta

una discapacidad el adaptarse a la sociedad y no de la sociedad generar las condiciones para su inclusión? Por tanto, entonces, ¿no habría espacio para la responsabilidad social, sino solo para responsabilidades individuales y para la mantención de la discapacidad como un problema individual y no como un problema social? Dicho esto, se está frente a un escenario que tensiona entre ¿sociedades discapacitadas o sujetos discapacitados? Junto a ello la acepción de personas en situación de discapacidad ¿tiene aún poco espacio para su incorporación y socialización en la cultura actual?, donde además en el terreno de la educación en Chile se naturaliza la segmentación de los estudiantes con y sin discapacidad, en un sistema que desde su estructura segrega a priori, según estrato socioeconómico o capital sociocultural, convirtiendo a la educación de un derecho a un bien transable en el mercado, en el perverso juego de la oferta y la demanda.

4. Discusión y conclusiones

El análisis discursivo en el contexto investigado, permitió develar la relevancia atribuida por los académicos a la sociedad como uno de los factores contextuales que más inciden en la puesta en marcha de prácticas educativas con tendencia a la integración, desde la incidencia de macro discursos provenientes del modelo médico, la educación especial o la antigua ley de integración que contribuyen a que aún se mantenga un discurso hegemónico que mantiene la visión de aquel sujeto desadaptado que debe adaptarse a la sociedad, desde una consideración individual e incompleta de la responsabilidad social y no dialógica, relacional y de corresponsabilidad como lo plantea Apel. A partir de esto, surge espontáneamente desde los relatos de los académicos, la reflexión autocrítica respecto de sus propias prácticas educativas con tendencia a la integración más que a la inclusión, pero considerando al mismo tiempo la relevancia que tiene la educación como derecho humano fundamental, como vuelta de tuerca necesaria para este cambio paradigmático que permita a la sociedad transformarse y evolucionar desde la integración a la inclusión.

Esta clara orientación hacia la integración, en las prácticas discursivas investigadas, pone en evidencia la desventaja existente en el contexto estudiado y en el escenario social en que se ubica, en cuanto al desarrollo de un proceso verdaderamente inclusivo, toda vez que: se categoriza a la sociedad como discapacitada e inmadura; los académicos expresan confusiones entre integración e inclusión, produciendo disonancias en sus prácticas pedagógicas, llegando incluso a identificarlos como sinónimos o como etapas de un mismo continuo o cuando a las personas en situación de discapacidad aún son vistos como sujetos diferentes en relación al resto de los estudiantes, enfocándose constantemente en sus limitaciones.

Pese a lo anterior, los académicos se identifican como profesionales que promueven la inclusión y por ende se adhieren al proyecto de educación inclusiva que existía en el período del estudio, en la institución investigada, actualmente convertido en comité de inclusión, ya no solo de alcance local, sino nacional. Sin embargo, en su actuar en el aula, despliegan prácticas educativas tendientes a la integración, por varios motivos posibles que pueden vincularse al momento mismo de la investigación (2011-2013) que es coincidente con la promulgación de la Ley N° 20.422 del año 2010, sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas con discapacidad. Algunos de esos motivos pueden ser consideración reciente de la temática como un eje estratégico de la gestión institucional; falta de conocimiento profundo respecto de las dimensiones de un

proceso y otro y por lo mismo desde el punto de vista del contexto investigado, existencia aún de mayor atención en las barreras tangibles para asegurar los accesos (rampas, pasamanos, readecuaciones estructurales), en desmedro de atención en las barreras intangibles, (discursos, valores, creencias y prácticas sociales), que colaboran o no en la mantención de las personas en los sistemas educativos, perpetuando así el binomio integración/inclusión, haciendo que el actuar de los académicos se orientase aún a reaccionar casuísticamente, más que a desplegar actuaciones profesionales consensuadas como parte de un colectivo, basadas en políticas institucionales declaradas, socializadas y formalizadas que recién en 2014, comenzó a implementarse globalmente en el escenario investigado.

En respuesta a la pregunta de investigación respecto al sentido de responsabilidad social presente en el discurso de los académicos investigados, es posible señalar que esta fue comprendida de manera individual más que colectiva, ya que las prácticas educativas que ellos implementaban tienen la particularidad de estar ejecutadas bajo acciones asistencialistas, donde existe un claro compromiso moral con la dignidad de la persona, más que una responsabilidad como tal (Vallaey, 2009). Por lo tanto, se evidencia la construcción de un discurso de integración por sobre un discurso inclusivo, lo que devela que el sentido de RS presente en los discursos de los académicos investigados queda reducido a prácticas pedagógicas individuales basadas en la buena voluntad, siendo el desafío pendiente para ellos y la institución que construyen, la construcción colectiva de un discurso inclusivo, cuyo sentido de responsabilidad social esté sustentado desde la reciprocidad y no desde la asistencialidad; desde la universalidad y no desde la segmentación; desde la diversidad y no desde la discapacidad; desde la garantía de derechos y no desde la supresión de los mismos. Esta investigación permitió develar la utilización discursiva del concepto de inclusión como sinónimo de integración y el concepto de RS como sinónimo de asistencialismo, lo que de cierta forma, obstaculizaría el desarrollo y progreso de la educación inclusiva, puesto que, según Arnáiz (2003), al hablar de inclusión como sinónimo de integración, se estaría haciendo referencia a las dificultades de aprendizaje exclusivamente desde el déficit del alumno, dejando de lado las dificultades que experimentan según el contexto educativo, la organización del aula y el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la misma.

Por lo anterior, como proyección de este primer análisis de la institución investigada, surge como necesario, volver a estudiarla, incorporando a otros actores relevantes como estudiantes y empleadores, conocer cómo ha evolucionado el discurso, desde iniciarse en un proyecto, a situarse hoy en un comité de inclusión institucionalizado que incorpora las tres plataformas de educación superior (centro de formación técnica; instituto profesional y universidad), en una institución que en su misión de autodefine como socialmente responsable. También resulta desafiante explorar cómo se manifiesta y problematiza esta realidad en el nivel local, en otras instituciones de la región de Valparaíso y de otras zonas del país. Es decir, analizar si los discursos y las prácticas han transformado significativamente al sistema educativo, desde la integración a la inclusión.

En síntesis, este estudio reflejó tanto un momento histórico situado que corresponde a los albores de la actual ley de inclusión en Chile, vigente desde 2010, como el análisis de una realidad institucional específica en articulación con el análisis macrosocial de un momento discursivo en particular (2011-2013), caracterizando tanto el binomio inclusión/exclusión, como el binomio inclusión/integración, generando desafíos en el contexto microsociales, (académicos e institución investigados), como en el escenario

macrosocial (Estado, políticas públicas y sociedad civil), desafiando a la creación de sociedades más inclusivas, desde instituciones de educación superior más inclusivas y socialmente responsables, desde sus prácticas discursivas y sociales, puesto que desde las declaraciones y actuaciones, en este caso, prácticas pedagógicas, se puede tender a la generación de discursividad para la inclusión, eliminando las barreras intangibles que perpetúan la exclusión; mantienen prácticas de integración en contextos inclusivos o generan exclusión después de la inclusión. Principios como diversidad, diseño universal, derechos humanos, responsabilidad social, flexibilidad, equidad, tolerancia, pluralismo, participación, diálogo, acceso, igualdad, identidad cultural, entre otros, tienen que ser enfatizados si se quiere propiciar este giro lingüístico de prácticas discursivas, pedagógicas y sociales, que deconstruyan los discursos hegemónicos de integración y adaptación del sujeto individual, por discursos inclusivos que lo empoderen tanto a él y tensionen a las sociedades a transformarse en espacios verdaderamente inclusivos e incluyentes.

Referencias

- Apel, K. (1985). *La transformación de la filosofía*. Madrid: Taurus
- Apel, K. (1998). *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Apel, K. (2007). *La globalización y una ética de la responsabilidad: Reflexiones filosóficas acerca de la globalización*. Buenos Aires: Prometeo.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Alicante: Ediciones Aljibe.
- Bacigalupo, L. (2006). *Una aproximación desde los conceptos de sociedad civil y responsabilidad social universitaria universidad y desarrollo regional*. Lima: Consorcio de Universidades.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la escuela de hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 4(3), 7-34.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: Ediciones Lom.
- Cañón, O. (2005). Reflexiones sobre el socioconstruccionismo. *Psicología*, 2, 238-245.
- Divito, M. (1998). Introducción. En M. Divito (Comp.), *Debates actuales en educación especial* (pp. 13-18). San Luis: Editorial Universidad Nacional de San Luis.
- Gergen, K. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40, 266-275.
- Honneth, A. (2006). El reconocimiento como ideología. *Isegoría*, 35(2), 129-150.
- Ibáñez, J. (1985). Análisis sociológico de textos o discursos. *Revista Internacional de Sociología*, 1, 119-162
- Infante, M. (2010). *Desafíos de la formación docente. Inclusión educativa*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Iñiguez, L. y Antaki, C. (2004). *El análisis de discurso en psicología social*. Barcelona: Editorial UOC
- Jociles, M. I. (2003). *El análisis del discurso: De cómo utilizar desde la antropología social la propuesta de Jesús Ibáñez*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Mella, O. (2003). *Metodología cualitativa en ciencias sociales y educación*. Santiago de Chile: Editorial Primus.

- Ministerio de Educación. (2005). *Política nacional de educación especial. Nuestro compromiso con la diversidad*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, División de Educación General, Unidad de Educación Especial.
- Ministerio de Planificación y Cooperación. (1994). Ley 19.284 integración social de personas con discapacidad. Santiago de Chile: Ministerio de Planificación y Cooperación
- Ministerio del Interior. (2010). *Ley N° 20.422 Normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. Santiago de Chile
- Pakman, M. (1997). *Construcciones de la experiencia humana*. Barcelona: Gredisa.
- Pérez Serrano, G. (2002). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Proyecto Universidad Construye País. (2003). *Educando para la responsabilidad social: La universidad en su función docente*. Santiago de Chile: Corporación Participa y Avina.
- Rubio, V. (2012). *La universidad como constructora de ciudadanos socialmente responsables*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Santo Tomás.
- Sandoval, J. (2004). *Representación, discursividad y acción situada*. Santiago de Chile: Editorial Universidad de Valparaíso.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- UNESCO. (2007). *Informe regional de revisión y evaluación del progreso de América Latina y el Caribe hacia la educación para todos en el marco del proyecto regional de educación*. Santiago de Chile: Salesianos Impresiones S.A.
- UNESCO. (2009). *Conferencia mundial sobre la educación superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: UNESCO.
- Urzúa, R. (2001, mayo). La responsabilidad social de las universidades: una guía para la discusión. Comunicación presentada en el *Taller Elaboración de estrategia para expansión de la responsabilidad social en las universidades chilenas*. Santiago de Chile.
- Vallaes, F. (2006). Responsabilidad social universitaria: De la teoría a la práctica. Ponencia presentada en *DAPSEU, Dirección Académica de Proyección Social y Extensión Universitaria*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Vallaes, F. (2009). *Responsabilidad social universitaria: Manual de primeros pasos*. Ciudad de México: Mc Graw Hill Interamericana.

Breve CV de la autora

Verónica Rubio Aguilar

Asistente Social y Licenciada en Servicio Social, Universidad de Valparaíso, Magister en Educación y Doctora en Educación, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Valparaíso, Chile. Directora Escuela de Trabajo Social, Universidad Santo Tomás, Viña del Mar e Investigadora asociada del Centro CIELO de Investigación en Familia, Trabajo y Ciudadanía, Facultad de Ciencias Sociales y Comunicaciones, Universidad Santo Tomás. Académica de pre y postgrado, investigadora principal de varios proyectos en Responsabilidad Social, Educación y Trabajo Social. Autora del libro "La universidad como constructora de ciudadanos socialmente responsables", Ediciones UST, 2012 y de varios artículos vinculados a Responsabilidad Social y Educación. ORCID ID: 0000-0002-8965-1461. Email: vrubioa@santotomas.cl

Itinerarios del Debate Inclusión/Exclusión Respecto a los Dispositivos Tecnológicos. Notas para un Debate Alternativo

Itineraries of the Inclusion/Exclusion Debate Regarding Technological Devices. Notes for an Alternate Debate

Armando Ulises Cerón *
Eva M. Galán Mireles

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

La noción de exclusión se ha convertido en un tema relevante de las agendas institucionales de los organismos internacionales con el fin de promover condiciones justas erradicándola o al menos controlándola (UNESCO, 2009). Presentamos una serie de reflexiones críticas en las que vinculamos la noción de "exclusión" con el uso de dispositivos tecnológicos y las percepciones sobre éstos a partir de un instrumento aplicado a estudiantes de bachillerato en modalidad virtual en México. Consideramos que la noción de exclusión y su respectivo debate actual, está sobredimensionada y sobrefocalizada en aspectos como los económicos o los etarios; pero estos debates relegan otras dimensiones como las conceptuales y las informacionales olvidando que no solo los cuerpos biológicos envejecen sino también los dispositivos tecnológicos y la información con la que se les opera. Para ello introducimos el debate exclusión / inclusión en las prácticas sociales de forma analítica, y lo contextualizamos en la relación de la técnica y la tecnología dentro de la tipología de los tres tipos de organización social que propone el sociólogo Ronald Inglehart a partir de su proyecto de la Encuesta Mundial de Valores (*World Values Survey*), para anclar los supuestos desarrollados en los resultados de nuestra encuesta para finalmente arribar a algunas conclusiones preliminares.

Descriptor: Exclusión social, Tecnología, Percepción, Aprendizaje en línea, Educación de adultos.

The notion of exclusion has become a relevant issue in the institutional agendas of international organizations in order to promote fair conditions by eradicating it or at least controlling it (UNESCO, 2009). We present a series of critical reflections in which we link the notion of "exclusion" with the use of technological devices and the perceptions about it from an instrument applied to students of baccalaureate in virtual mode in Mexico. We consider that the notion of exclusion and its current debate are oversized and overfocused on aspects such as economic or age; but these debates relegate other dimension such as conceptual and informational forgetting that not only the biological bodies age but also the technological devices and the information which they are operated In order to do so, we introduce the exclusion / inclusion debate in social practices in an analytical way, and contextualize the relationship of technics and technology within the typology of the three types of social organization proposed by the sociologist Ronald Inglehart from his project The World Values Survey, to anchor the assumptions developed in the results of the our survey to finally arrive at some preliminary conclusions.

Keywords: Social exclusion, Technology, Perception, E- learning, Adult education.

*Contacto: aceron@uaeh.edu.mx

Introducción. La exclusión como práctica social

¿Es posible pensar la realidad actual de forma alternativa con algún grado de éxito? Estamos convencidos de que la ciencia social practicada críticamente lo permite. En este sentido, y en concordancia con Berger (1996) es que se propone traer a consideración el debate inclusión/exclusión, relativizando la sobre atención a la que se le ha expuesto, a fin de darle un tratamiento alternativo al oficialmente impuesto por esos organismos internacionales con sus recomendaciones que cuajan en políticas sociales muy concretas, razón por la cual los agentes sociales tienden a asumir de forma ingenua y como importante, problemas que le son impuestos a la sociedad como tales sin llegar a tener plena conciencia de ello. Si bien no se abordarán las definiciones oficiales ni las recomendaciones sobre ellas hechas, sí se abordarán sus efectos en las percepciones de los agentes. Al respecto,

[...] uno se puede sorprender de que la reflexión sobre las relaciones entre lo normal y lo patológico conceda tan poco espacio al efecto propio del derecho: el derecho, instrumento de normalización por excelencia, en cuanto discurso intrínsecamente poderoso y dotado de los medios físicos para hacerse respetar, está en disposición de pasar, con el tiempo, del estado de ortodoxia, creencia explícitamente enunciada del deber ser, al estado de doxa, de adhesión inmediata a lo que se presupone, a lo normal, como culminación de la norma que queda abolida en cuanto a tal en su perfección. (Bourdieu y Teubner, 2000, pp. 213-214)

Por eso, es muy probable que con la misma naturalidad con la que se ha adoptado el uso de la tecnología a nuestra vida cotidiana no recordemos cuándo fue la primera vez que hicimos uso de ella, o que no recordemos cuál fue el primer aparato tecnológico que utilizamos. Si bien se considera a la cultura como la huella del paso del hombre sobre la naturaleza, la sociedad misma y sus dinámicas se convierten en una segunda naturaleza que tiende a ver y a asumir como natural lo que en principio no lo es. En conclusión, el uso de la tecnología también se ha naturalizado (Habermas, 1996).

Esta naturalización de la vida no natural conlleva efectos de los que no siempre se suele ser del todo consciente, uno de los cuales se vincula con la exclusión. Las mismas prácticas mnémicas que nos llevan a recordar algo con preferencia a lo olvidado son manifestación de prácticas excluyentes. Esto nos lleva a preguntar ¿qué es la exclusión?

[...] la inclusión / exclusión, más que un debate actual, es una condición humana. Y así como durante el movimiento ilustrado del Siglo XVIII la noción de “prejuicio” adquirió el sentido negativo que hoy se le da en la ciencia moderna (Gadamer, 1998), la idea de “exclusión” se ha desbalanceado focalizando fundamentalmente el lado negativo (no porque sea algo positivo). ¿No será la “inclusión” una utopía, una aspiración social más que produce el mundo intelectual? La asimetría social es también condición de la existencia en sociedad, lo que favorece prácticas excluyentes que no necesariamente deberían ser consideradas como negativas. El dilema inclusión / exclusión no es sino la complicidad ontológica entre las distintas posiciones ocupadas en los campos sociales. (Cerón, 2016, p. 493)

Sirva lo anterior para introducir nuestra perspectiva sobre la noción de exclusión, tan en boga en tiempos recientes. En un juego de doble dirección, en muchas ocasiones se adoptan términos originalmente científicos para inferir explicaciones sobre las prácticas inmediatas, pero sin la rigurosidad científica original (por ejemplo, cuando las maestras de nivel preescolar, ante la poca o nula efectividad de obediencia del pequeño alumno, le etiquetaban como “hiperactivo”, condenándole a otro tipo de trato educativo con esta práctica enclasante, excluyéndole de la educación regular y confinándole a una especial,

por la falta de pericia en los “modos suaves” y efectivos de dominación por parte de la docente, en palabras de Bourdieu) y, por el contrario, de manera ingenua los científicos toman temas y “problemas” sociales y los asumen como científicos cuando ni en esencia ni en origen lo son. Nos parece que este es el caso del dilema inclusión / exclusión (Bourdieu y Wacquant, 2008).

Una adecuada vigilancia epistemológica sobre el tratamiento del objeto de estudio, que es un principio inherente de una sociología crítica, puede salvaguardar al analista y, sobre todo, al científico social que pretenda ejercer su oficio con la seriedad y la rigurosidad que éste demanda.

Desafortunadamente la sociología empírica sobre el ocio, sobre el trabajo, sobre las ciudades, está hecha por gente humanamente perfecta, pero si puedo decirlo, demasiado humana... La ruptura se opera también contra todo eso. No se hace sociología para tener el placer de sufrir con los que sufren. Habría que tener el coraje de decir no a todo eso. (Bourdieu, 2005, p. 23)

Tenemos la convicción que las prácticas excluyentes sólo han sido focalizadas en su dimensión negativa, sobredimensionándola innecesariamente. Desde la más temprana edad a las crías humanas se les inculca la primera palabra con sentido, un “no” enérgico que limita ciertas acciones y favorece la práctica de otras (Berger y Luckmann, 2003). Por ejemplo, no comer con la boca abierta, no correr en casa ajena cuando se está de visita, evitar comer golosinas que mermen o quiten el apetito, no comer con las manos sin lavar, tener control de la micción o defecar en público, y una gran lista que podría adicionarse a estas acciones socialmente inculcadas que, al practicarlas, demeritan y excluyen a otras. Los beneficios de salud que se obtienen al lavarse las manos en el trato con enfermos en hospitales son mucho más recientes que lo que pudiera pensarse, y enfrentó reticencias sobre las prácticas comúnmente aceptas en su época.

Ignaz Semmelweis, fue un obstetra húngaro que, a mediados del siglo XIX, precediendo los hallazgos de Pasteur y Lister, logró descubrir la naturaleza infecciosa de la fiebre puerperal, logrando controlar su aparición con una simple medida de antisepsia. Debó luchar con la reticencia de sus colegas que no aceptaron sus observaciones que, por primera vez en la historia, fueron apoyadas con datos estadísticos. (Miranda y Navarrete, 2008, p. 1)

En tanto que fenómeno “reciente”, la exclusión como tema de reflexión y debate también incorpora nuevos sujetos y nuevos dilemas que llevan, paradójicamente, a considerar algunos tópicos y a ignorar a otros, excluyéndolos por el simple hecho de no considerarlos bajo los esquemas clasificatorios dominantes. En este sentido, en el apartado metodológico presentamos algunas de las consecuencias de estas prácticas excluyentes.

Este artículo también tiene la intención de poner en la mesa de discusión aquello que consideramos se debate de forma ingenua y poco crítica, y pensamos particularmente en la noción de “exclusión” tal como se ha venido comentando, tomando como referente contextual la relación entre técnica y tecnología en organizaciones sociales recientes y sus modos de apropiación. Tras esta contextualización nos proponemos compartir algunos hallazgos de un instrumento aplicado a estudiantes de bachillerato en modalidad virtual en México que permitan inteligir a la exclusión como práctica social recurrente.

Con un tratamiento metodológico mixto (cuantitativo y cualitativo), y con un enfoque crítico, se rescatan de forma sistemática algunas respuestas que realizaron estudiantes de nivel bachillerato en línea con respecto a las percepciones que tienen sobre su clase social, la tecnología y los usos de ésta en su entorno próximo, dónde se auto incluyen a sí mismos

y, por ende, dónde se auto excluyen. Para ello se desarrolla un breve contexto de la técnica y la tecnología en el marco de la modernidad reciente en lo que se han llamado las tres revoluciones industriales en relación a tres tipos de sociedades en función de su orientación axiológica y tecnológica, para después focalizar cómo hay percepciones y autopercepciones excluidas y excluyentes de la temática en los sujetos propuestos, y finalmente arribamos a unas conclusiones generales.

1. Modos de apropiación de la técnica y la tecnología en el contexto sociohistórico

Derivada de la dinámica de globalización y como consecuencia de la tercera revolución industrial, la tecnología ha sido responsable de muchas transformaciones sociales (Abreu y Medina, 1990). La así llamada Escuela de Frankfurt desde la década de 1920 atisbó los riesgos de la dependencia de la sociedad entera de los beneficios tecnológicos, sobre todo cuando estos últimos están mediados fenoménicamente por intereses económicos. Así como el concepto de tecnología ha cambiado de acuerdo a los contextos en los que se aplica, también se encuentra vinculado con temáticas de inclusión digital y obviamente de exclusión en diversas dimensiones (Torres, 2014).

En este apartado es menester hacer una recapitulación del surgimiento propiamente de la tecnología que permita identificar el sentido de apropiación por parte de la sociedad y de los efectos que ha tenido históricamente. Al respecto es importante recordar que la técnica aparece mucho antes que la ciencia, la cual ha tenido un papel sumamente importante en la evolución humana, por lo que la ciencia es relevante, mayoritariamente para un grupo especializado (Díaz y García-Carmona, 2016). En este sentido, la tecnología se define como técnica científicamente fundamentada, aunque cabe mencionar que es muy posterior el surgimiento de este concepto.

El género humano, en tanto que especie, posee un conjunto de saberes innatos que se manifiestan en lo que se ha llamado instinto, es decir, el conjunto de tendencias regulares que son propias de la especie. No obstante,

[...] el ser humano puede producir otro tipo de saber que los griegos llamaron tekhné, es decir, un saber técnico, organizado, sistemático que distingue al hombre de la naturaleza sin estar opuesto a ella pero relacionado con ella por la actividad llamada trabajo. (Cerón, 2017, p. 220)

Esta capacidad de producir este saber técnico y aplicarlo al mundo le ha valido al homo sapiens la trascendencia de su original estadio animal al propiamente humano. Con Berger y Luckmann (2003) se puede establecer que el hombre no nace humano, sino que se le forma como humano, y las técnicas que usa para transformar la naturaleza y apropiársela, al usarlas y transmitirlas a las nuevas generaciones le transforman a él de forma simultánea. En este sentido, el ser humano es una esencia técnica en tanto que *homo faber* y *homo oeconomicus*. Y a la sistematización de ese saber técnico se le puede definir como tecnología.

Para comprender la relación sociohistórica entre técnica y tecnología, recurrimos al sustento teórico de la Encuesta mundial de valores (*World Values Survey*, en inglés), proyecto antaño del sociólogo Ronald Inglehart (1994), el cual se basa en la detección de los valores de las sociedades que orientan sus prácticas cotidianas en las diversas esferas sociales. De este modo la investigación detecta tres tipos de organización social muy

delimitadas: las sociedades premodernas, que están definidas por valores tradicionales, en donde el grupo, la religión, la costumbre y la familia se imponen a los individuos que le componen; su orientación temporal es hacia el pasado como una estrategia de continuidad del grupo, y el honor es un valor fundamental entre sus miembros.

Las sociedades modernas son las que se definen axiológicamente por haber otorgado al Estado y sus instituciones un alto grado de confianza de tal modo que, por ejemplo, la educación formal de sus miembros la arrebató a la familia y se adjudica el rol educativo respaldado por sus sistemas de credencialización escolar (por medio de diplomas, certificados, títulos, etc.). Su orientación temporal es hacia el porvenir, razón por lo que las inversiones y los gastos educativos presentes tienden a ver sus resultados sociales en un futuro próximo.

Por contraste, las sociedades posmodernas son detectables por la orientación hacia los valores individuales; en otras palabras, al individuo se le otorga la autoridad que en los otros tipos de organización tenían la familia, la religión, el Estado y sus instituciones, etc., y ahora estas sociedades buscan la dignificación de sus miembros individuales. Su orientación temporal es hacia el presente, pues se han suplido las necesidades básicas de sus miembros.

Con esto en mente, también es posible detectar los usos y aplicaciones de la técnica y las tecnologías en los quehaceres cotidianos de estas organizaciones sociales (Torres, 2014). En este sentido, las sociedades premodernas son más técnicas que tecnológicas, pues por diversas razones de tipo estructural el uso de las técnicas les ha sido suficientes para la conservación y reproducción tanto individual como grupal, mientras que las sociedades modernas transitan del uso de las diversas técnicas hacia las tecnologías propiamente dichas, y las sociedades posmodernas están totalmente tecnologizadas.

Una vez que se ha tenido en cuenta que la tecnología es una continuidad de la técnica, bajo la mirada de mejorar la calidad de vida, es necesario recordar que la historia de las civilizaciones se vincula estrechamente con la historia de la técnica a través de actividades tan antiguas como la caza, ganadería, la artesanía, medios de transporte, medios de comunicación (la misma escritura) e inclusive las guerras, etc. En todas ellas han jugado un papel importante las máquinas o artefactos que, dicho de otra manera, son los dispositivos tecnológicos como hoy se les nombra de manera más cotidiana (Quintanilla, 2016; Torres, 2014).

Por esta razón, para aprovechar lo anteriormente expuesto se hace necesario abordar el concepto de tecnología, y se rescata la noción de Echeverría (2003), el cual la define como:

[...] un sistema de acciones regladas, industriales y vinculadas a la ciencia, llevadas a cabo por agentes, con ayuda de instrumentos, e intencionalmente orientadas a la transformación de otros sistemas con el fin de conseguir resultados valiosos evitando consecuencias y riesgos desfavorables. (p. 58)

A partir del siglo XX lo que refiere a la tecnología como una ciencia se ha incrementado de manera estratosférica, dando un enfoque conocido como tecnociencia la cual llega a desempeñar un papel importante en muchas innovaciones tecnológicas (Echeverría, 2003).

Para otros autores, no existe una definición universal de tecnología debido a su uso excesivo en diversos contextos de la vida cotidiana, por lo que se puede entender de diferentes formas a través de los tiempos. Sin embargo, en el sentido más estricto ésta se

ubica en los siglos XVIII y XIX (Díaz y García-Carmona, 2016) y puede estar constituida bajo los siguientes términos:

- Herramientas, instrumentos, máquinas, artefactos y todo tipo de sistemas.
- Conocimientos técnicos, metodologías, capacidades y destrezas necesarias para poder diseñar y realizar las actividades.
- Recursos humanos y materiales del sistema socio-técnico de producción.

2. Apropiación tecnológica y exclusión social

Con una visión objetiva, todas estas variantes del concepto de tecnología pueden ser la causa de la desapropiación del uso dentro de la sociedad y que la filosofía de la tecnología aborda como estudio desde dos vertientes: aquella que se orienta a la comprensión de la naturaleza o la estructura interna de la tecnología y otra que se deriva de los problemas y consecuencias de carácter ético y político (Carvajal, 2012), donde podemos ubicar las problemáticas de exclusión por el carácter humanista.

En este mismo sentido, el determinismo tecnológico de Schumpeter permite identificar los dos lados de la moneda acerca de la tecnología. Para el primer caso, bajo la mirada optimista que señala que los avances tecnológicos pueden llevar a las naciones al desarrollo económico de primer nivel, mientras que el lado oscuro apunta a la promoción de desigualdades sociales y económicas, así como la injusta distribución del trabajo (Montoya, 2004), lo que también lleva implícita la exclusión social.

Para continuar con el determinismo tecnológico, es necesario visualizar los otros factores que los constituyen tales como lo son el etario, el geográfico, el racial, el biológico, el económico o el psicológico que pretenden simplificar la complejidad de los fenómenos sociales y que les atribuyen a los aparatos la facultad de moldear los hábitos y las instituciones.

Si bien es cierto que la tecnología establece la relación práctica entre los conocimientos científicos y las normas de producción, aquélla no sólo determina sino también es determinada por el proceso social que se somete a las reglas de la competencia y el beneficio reproduciendo rasgos de un sistema social capitalista, por lo que resulta complejo entender su impacto directamente sobre las costumbres (Katz, 1998).

Los cambios de percepción respecto a los dispositivos tecnológicos y sus usos pueden variar en consideración con la aplicación en el campo del conocimiento, por su producción en masa, así como la demanda y/o la aceptación a la población a la que va dirigida. Por otra parte, la dinámica de actualización se hace cada vez más rápida, lo que subraya que la tecnología y su apropiación social tienen un papel primordial. Con Dussel (1985), se puede decir que la posesión de un bien, que es la relación objetiva, directa del poseedor con el dispositivo, entra en movimiento dialéctico con la relación intersubjetiva que es la propiedad del mismo, o sea, el reconocimiento de derechos jurídicos del poseedor sobre el dispositivo; la resultante es la apropiación, o sea, el uso objetivo-subjetivo de un dispositivo con derechos jurídicos.

En este sentido, es importante comprender que la posesión material de un dispositivo tecnológico, en tanto que capital cultural objetivado, requiere también de capital económico. En otras palabras, no basta con tener el criterio informacional suficiente para

elegir un dispositivo: la elección del mismo también depende de la capacidad económica para asegurarse su propiedad jurídica: "Por lo tanto, los bienes culturales pueden ser apropiados o bien materialmente, lo que presupone capital económico, o bien simbólicamente, lo que presupone capital cultural" (Bourdieu, 2000a, p. 144). De este modo, un dispositivo tecnológico, en tanto que bien cultural, suele ser el producto de la intersección de, al menos, dos tipos de capitales, el cultural y el económico.

La acotación anterior se vuelve necesaria para comprender la trayectoria de los modos de apropiación de los bienes culturales, pues éstos, al igual que los agentes sociales, poseen también un itinerario en el espacio social, por lo tanto, una dinámica, una evolución. Este tipo de comprensión acerca de los dispositivos tecnológicos permite anular el efecto del presentismo ingenuo, que lleva a considerar las condiciones actuales de las prácticas como si fuesen únicas y hasta universales (Bourdieu, 2005). De ahí que, por ejemplo, se deriven las reacciones de asombro de jóvenes agentes sociales cuando escuchan que los adultos cercanos a él tuvieron experiencias tan "raras" como el tener que levantarse frente al aparato televisor y girar la perilla del dispositivo in situ si se quería cambiar de canal cuando, por contraste, ellos "siempre" lo han hecho con control remoto, e incluso más recientemente desde su Smartphone, si se tiene descargada la respectiva aplicación que les permita realizarlo (Álvarez y Márquez, 2010).

De esta manera, artefactos tan "simples" como lo pueden ser una puerta y el sistema de bisagras que le sostienen, así como la llave que le permiten cerrarse o abrirse, son dispositivos tecnológicos que hemos asumido de manera cuasi natural por la cotidianidad de su uso, y por ello rara vez son objeto de atención y mucho menos de admiración o de asombro. Artefactos de uso común como la cuchara, el plato, la cama, la estufa de gas, el sistema de ductos de agua y sus perillas en las modernas casas habitación, etc., forman parte ya del panorama habitual como para los animales en estado natural lo puede ser el río, el bosque, la selva, la montaña, etc. Es por esta razón que se ha insistido en que la sociedad se constituye como una segunda naturaleza para la especie humana (Habermas, 1996).

Ahora bien, las técnicas usadas en sociedades premodernas a lo largo de su trayectoria por este mundo son variadas: para conservar alimentos se ha usado el salarlos, congelarlos, ahumarlos, endulzarlos, fermentarlos, esterilizarlos (pasteurización), deshidratarlos, envasarlos en aceite, etc. De manera particular, en las culturas precolombinas en México

La conservación de las carnes y los pescados se llevaba a cabo a través de la deshidratación y en ocasiones se salaban para extender su estado comestible. Los chiles y varias clases de semillas eran secados al aire libre, o en hornos subterráneos en el caso del chile chipotle, para prolongar su uso después de la cosecha. (Long, 2008, p. 134)

Con estas técnicas, este tipo de sociedades premodernas se han asegurado la producción y la reproducción de su existencia. Con el desarrollo de la ciencia aplicada a la producción fabril en masa, las técnicas devienen en tecnologías muy específicas y, en el caso de las sociedades modernas, a partir del siglo XVIII la técnica de conservación ha derivado en tecnologías de refrigeración, produciendo un artefacto como el refrigerador. La primera patente de un rústico refrigerador moderno data de 1834, otorgada a Jacob Perkins, y en 1879 se creó el primer refrigerador comercial para uso doméstico (Refrigeracionner, s/f). Cabe mencionar que su invención fue producto lateral de otras aplicaciones, sobre todo por científicos; es lo que suele llamarse la serendipia, el descubrimiento inesperado, pero afortunado, cuando se buscaba intencionalmente otra cosa. De este modo, el refrigerador

se ha vuelto otro artefacto más del panorama cotidiano en las sociedades modernas. Por contraste, las sociedades posmodernas combinan e incorporan tecnologías digitales a los modernos refrigeradores tales como el acceso a internet, el control del dispositivo por medio del Smartphone, etc. Elegir entre una técnica de conservación de alimentos, suele excluir a las otras.

Se puede asegurar que artefactos tecnológicos como la radio, el automóvil o los electrodomésticos llegaron para modificar los hábitos y las costumbres, y en su uso ellos mismos han sido transformados. Siguiendo la misma lógica expositiva anterior, se puede recordar cómo el relato oral es, por excelencia, un importante medio de socialización en sociedades premodernas, y más cuando se practica en relaciones sociales asimétricas donde alrededor de los ancianos venerables de la tribu, los jóvenes van aprendiendo los mitos propios de su grupo y de su entorno (Torres, 2014).

Si se piensa en las sociedades modernas, propiamente las occidentales del siglo XX, conviene recordar cómo la radio, y después la televisión fueron dispositivos tecnológicos de entretenimiento, tomando el lugar del relato oral de las organizaciones sociales anteriores, e introduciéndose en la vida privada de los sujetos sociales, propiamente en el contexto familiar. Si se buscan imágenes sobre la historia de la radio en internet, es muy probable encontrar cómo en su momento la radio, y después el televisor, fueron el centro de ocio familiar por excelencia (Álvarez y Márquez, 2010).

Con el desarrollo tecnológico y los intereses de mercado, el precio de los dispositivos mermó y, de ser aparatos usados como centro de atención familiar (sometiendo a todos sus miembros a prestar atención al gusto impuesto por quien solía ejercer el rol dominante, por lo general, los adultos como el padre, la madre, los abuelos, etc.), se disipó este punto de gravitación del ocio familiar con la modalidad de que cada miembro tuviese su propio dispositivo, hasta llegar a los artefactos más personalizados como el teléfono celular o bien la computadora personal (Pacheco, 2008).

3. El referente empírico y el tratamiento metodológico

Este trabajo de investigación en su dimensión empírica tiene características metodológicas cuantitativas y cualitativas con un diseño no experimental de carácter diagnóstico, y se aplicó como un instrumento en línea a una muestra intencional no probabilística de 58 estudiantes de un programa de bachillerato bajo la modalidad virtual en México, el cual abrió la oportunidad para detectar una gama diversa de perfiles.

La aplicación de este instrumento se llevó a cabo en el primer semestre del 2017. Cabe mencionar que, aunque el principal objetivo de este instrumento fue conocer las percepciones respecto al concepto de tecnología que permitiesen identificar tipos de exclusión tecnológica, también se identificaron otros aspectos que permiten detectar la dimensión social de estas prácticas.

Una de las metas específicas fue el identificar las concepciones posibles respecto a los dispositivos tecnológicos que develen la asunción naturalizada del uso de artefactos tecnológicos. Antes de la aplicación del instrumento teníamos el supuesto de que la población a encuestar tendría una predisposición conceptual de lo que es la tecnología al remitirla prácticamente a dispositivos digitales, lo que apareció de forma consistente en los registros del instrumento aplicado.

Lo anterior también nos llevó a incorporar ítems que nos permitiesen identificar las percepciones de complejidad de uso de los dispositivos tecnológicos que ellos mismos incorporan a su vida cotidiana. Dicho instrumento constó en tres secciones. La primera correspondió a los datos de identificación personal y condiciones socio-económicas, mientras que en la segunda sección se establecieron los ítems de percepción, uso y exclusión de la tecnología a través de preguntas cerradas y abiertas (en su mayoría) que otorgaran posibilidad de expresión acorde con las condiciones contextuales de los encuestados; finalmente la tercera estuvo dedicada a conocer el interés de continuar participando en próximos ejercicios derivados de este primer acercamiento.

4. Resultados

A partir de un análisis de datos recopilados se identificó en primera instancia que la edad promedio de los participantes es de 35 años, sin embargo es importante mencionar que esta variable, que en apariencia no es determinante sino por el contrario, se podría identificar etérea por ser una característica de la misma modalidad virtual, al permitir este servicio de bachillerato el ingreso de estudiantes de diversas edades las cuales oscilan entre 15 a 58 años, en realidad oculta una serie de prácticas excluyentes de forma institucionalizada.

Al respecto, conviene señalar que hay, ciertamente, una edad biológica, pero también existe una edad social, o más bien, socialmente consagrada para realizar cierto tipo de actividades, fuera de las cuales es prácticamente imposible acceder salvo por el coste de romper las normas externas y exponerse a las sanciones correspondientes, dicho esto y de acuerdo con la temática abordada en este trabajo conviene mencionar que también los dispositivos tecnológicos tienen un tiempo de utilidad y una edad socialmente permitida, por ejemplo las unidades de almacenamiento digital que han sido conocidas como diskettes que en su momento fueron de gran utilidad inclusive para instalar sistemas operativos de arranque que hoy se encuentran ya caducados, razón por la que el mercado no los produce más y por ende, ni se distribuyen ni se consumen.

Con relación a la exclusión, las personas que adquirieron las habilidades de uso de esos dispositivos particulares, ahora es una competencia caduca al no poder operar los dispositivos actuales; por lo tanto, quien pretenda operar con los esquemas anteriormente adquiridos tendrá dificultades para operar los nuevos dispositivos digitales y de igual manera los novatos digitales. Esto podría considerarse en términos teóricos como el efecto Quijote, al haber un desfase entre las condiciones actuales y los esquemas antaños que en su momento regularon las prácticas de operación pero que hoy no funcionan más (Bourdieu, 2000b)

Algo similar ocurre con los espacios formales para realizar los estudios básicos: la edad biológica tiende a influir hacia dónde será posicionado el agente social concebido como educando. En este sentido, se puede hablar con propiedad de una edad escolar. Quienes por alguna razón han pasado el límite de la edad institucionalmente permitida, tienden a ubicarse o a ser ubicados en los espacios alternos a los presenciales. La modalidad virtual en línea, al igual que la educación para adultos incorporan a agentes que ya no pueden ser incluidos en la modalidad tradicional concebida para agentes con trayectorias sociales y escolares regulares. Este es un tipo de exclusión institucionalizada y de la que poco se

cuestiona por asumirse como una práctica legítima. Se puede ver la figura 1 donde se detecta la edad oficial en México para ingresar a estudios igualmente oficiales.



Figura 1. Edad escolar en México

Fuente: Recuperado de Cerón (2007, p. 185).

Al respecto, Berger (1996) nos permite considerar que la sociedad tiende a considerar que se puede (y se permite) ser hippie, rebelde o revolucionario a los dieciocho años; pero serlo a los cuarenta, ni es normal ni es permitido, salvo al riesgo de ser sancionado por el orden socialmente instituido. De ahí que la edad para estudiar en estos espacios virtuales tienda a ser un signo distintivo que permite su exclusión del sistema regular y posibilita su inclusión en esta modalidad alterna.

En el mismo sentido se encuentra la residencia al encontrar una diversidad en sus respuestas. Se registró que 34 de los 58 sujetos (58.6%) radican fuera de las tres entidades más desarrolladas en México: Ciudad de México, Guadalajara y Nuevo León, lo que en este perfil sociológico contribuye a reforzar la idea de que los estudiantes en esta modalidad virtual están excluidos de las entidades con mayor concentración y riqueza de capital cultural, por su solo posicionamiento geográfico. Si bien éste no es un factor determinante para ser excluidos del sistema educativo presencial, es un indicador que permite comprender que la exclusión de las entidades más ricas económica y culturalmente en el territorio nacional contribuye a la adscripción a la modalidad virtual.

Otros factores que influyen en el posicionamiento en esta modalidad educativa y su concomitante exclusión del sistema presencial son el género, y el estado civil. La caracterización de la muestra permite identificar los siguientes aspectos: que el 76% (44) pertenece al género femenino, mientras que el 24% (14) son hombres; de los 58 participantes el 48% (28) son casadas (os), un 33% corresponde a los solteros (as), el 11% a la unión libre, el 7% divorciado (a) y solo el 1% separada. Que tres cuartas partes de la muestra sean mujeres y gran parte de ellas en estado de compromiso familiar, permite visualizar cómo las sanciones sociales (si así se le entendiese a la modalidad virtual respecto a la presencial) llevan una carga de género y condición civil. En una segunda fase de esta investigación se aplicarán entrevistas para confirmar o refutar este aspecto.

En tanto que instrumento racionalmente pensado en detectar percepciones, se solicitó a los encuestados que hiciesen un autoanálisis de en qué clase social se miran. De acuerdo a Pierre Bourdieu (1998), el *habitus*, estructura externa internalizada, posee la característica de la indeterminación toda vez que, al estar ubicado en el espacio social, siempre encontrará agentes sociales que estén por encima de ellos por poseer más recursos que los actualmente poseídos, pero a la vez identificará que otros más poseen menos de los que él

tiene y agencia. En este sentido, el *habitus* de los agentes sociales tiende a colocarlos en una especie de gran clase media. Este supuesto se operó desde el instrumento aplicado.

Esta ofuscación es particularmente visible en las clases medias y, en especial, en las nuevas fracciones de estas clases que, en calidad de lugares de indeterminación situados en posición inestable en la estructura social, personifican en su más alto grado la propiedad, característica de la clase en su conjunto, de hacer coexistir individuos y trayectorias extremadamente dispersas. (Bourdieu, 1998, p. 110)

De la muestra de participantes, 43 de los 58 mencionaron pertenecer a la clase social “media” lo que representa el 74%, el resto se considera entre media baja y baja. Cabe mencionar que esta pregunta se aplicó de manera abierta por lo que su respuesta se observa subjetiva de acuerdo a la propia percepción, y conforme a la acotación conceptual mencionada. Evidentemente, al autoincluirse como “clase media”, los encuestados se autoexcluyen de las otras posibilidades.

Respecto a la pregunta de mencionar cinco dispositivos tecnológicos que utilicen con mayor frecuencia, donde el primero corresponde al más frecuente y el último al menos frecuente, se distinguió que el 56% mencionó que es el celular el dispositivo electrónico que más usan y un 25% respondió que es la computadora, aunque se identifica también que el 100% de la muestra refirió ambos como posibles respuestas. Cabe mencionar que nuestra postura respecto a los dispositivos tecnológicos en esta pregunta tenía la intención de abarcar a la vez a los dispositivos técnicos.

En relación a lo anterior, vale la pena mencionar lo que Pierre Bourdieu define como *alodoxia*, es decir, el error de percepción y, sobre todo, de acción de los agentes sociales respecto a las definiciones dominantes.

La lucha que se ventila en el conocimiento del mundo social no tendría objeto si cada agente encontrara en sí mismo el principio de un conocimiento infalible de la verdad de su condición y de su posición en el espacio social y si los mismos agentes no pudieran reconocerse en discursos y clasificaciones diferentes (según la clase, la etnia, la religión, el sexo, etc.) o en valoraciones opuestas de los productos de los mismos principios de clasificación; pero los efectos de esta lucha resultarían totalmente imprevisibles si no hubiera ningún límite a la alodoxia, al error de percepción y sobre todo de expresión, y si la propensión a reconocerse en los diferentes discursos y en las diferentes clasificaciones propuestas fuera igual para todos los agentes, cualquiera que sea su posición en el espacio social -por tanto, sus disposiciones- y la estructura de ese espacio, la forma de las distribuciones y la naturaleza de las divisiones según las cuales se organiza realmente tal espacio. (Bourdieu, 2001, pp. 100-101)

Lo anterior es un tópico que no es de menor valía respecto a los otros hallazgos presentados. En efecto, ante la solicitud de que los encuestados referencien los cinco dispositivos tecnológicos de mayor uso por ellos, nótese que por tales sólo se mencionaron dispositivos digitales.

Algo similar ocurre con el siguiente ítem, que refuerza lo anteriormente planteado. En el caso de la pregunta para conocer el rango de edad en el que consideraban haber comenzado a utilizar dispositivos tecnológicos, se otorgaron las siguientes posibilidades que delimitan los periodos escolares de alguna manera: a) entre mi nacimiento y los 5 años, b) entre los 6 años y los 11 años, c) entre los 12 y los 14 años, y d) después de los 15 años. Se identificó que el 62% afirma la opción “d”, un 24% la opción “c” y 9% corresponde a la letra “b” y el 5% restante a la opción “a”. Lo anterior refuerza la idea de la *alodoxia* sugerida toda vez que los dispositivos tecnológicos están a nuestro alcance desde nuestro nacimiento (la casa

habitación ocupada; la cuna o la cama para dormir; los utensilios para cocinar y para comer, etc.).

Ante la pregunta sobre cuál es el dispositivo que más se les facilitó aprender a usar, el 47% contestó que es el celular; mientras que un 29% señaló que es la computadora y el resto se encuentra distribuido entre la laptop, la televisión y otros.

En contraste el dispositivo que más se les dificultó aprender es la computadora con un 41%; pero llama la atención que el 19% mencionara que ningún dispositivo tecnológico es difícil de aprender, en tercer lugar, se encuentra el celular con un 12%, la *tablet* con un 10%, *laptop* 5% y el resto encuentra otros dispositivos, por ejemplo, la impresora, o la Smart TV.

4. Discusión y conclusiones

Conscientes de la limitación del espacio otorgado, en esta parte recuperamos algunas conclusiones de lo abordado a fin de que contribuyan a considerar alternativas pedagógicas a las oficialmente reconocidas, al menos en cuanto a la concepción dominante del debate inclusión / exclusión.

En primer lugar, se puede aseverar que la exclusión es una práctica cotidiana de los agentes sociales, y no siempre debería ser considerada negativa o que produce efectos negativos. Este breve itinerario propuesto ha permitido argumentar que la exclusión / inclusión, más que un debate de actualidad, ejemplifica modos de hacer en la vida diaria más elemental. Elegir una plataforma como Windows, Mac, Linux., etc. implica elegir y priorizar ciertas prácticas informáticas en detrimento de otras. Como este ejemplo, se multiplican muchos otros que evidencian a la exclusión como una práctica social. Es verdad que toda afirmación debe relativizarse para no llevarse al extremo del dogmatismo. Baste con decir que hay grados y tipos de exclusión que se han mencionado aquí, pero al no ser el objeto de este artículo, sólo se presentan de forma implícita.

¿En qué radica el error de percepción que a la vez lleva a una especie de exclusión conceptual? En que los esquemas cognitivos de los encuestados sólo pueden pensar como “dispositivo tecnológico” a los dispositivos digitales (celular y computadora, básicamente), lo cual les lleva a una exclusión práctica de otros artefactos tecnológicos tales como la estufa, el automóvil, la puerta, etc. En este sentido, las definiciones simbólicas dominantes sobre lo que sea un “dispositivo tecnológico” tiende a limitar el alcance de los esquemas cognitivos sólo hacia los digitales.

Otro aspecto más que se ha detectado es que la exclusión también tiene su propia dimensión conceptual. El instrumento aplicado permitió detectar que los encuestados tendieron a reconocer como “dispositivos tecnológicos” propiamente a los dispositivos digitales, excluyendo con ello a los otros artefactos tan tecnológicos como lo son la estufa, la puerta, la regadera, etc.

Las prácticas de inclusión/exclusión también operan de manera institucionalizada. En efecto, si se pone atención a los perfiles de los estudiantes de modalidad virtual, sólo el 33% de ellos son solteros, lo que lleva a detectar que la gente con compromisos formales son los que se vuelven ubicables para esta modalidad educativa, y que por esa condición además de la etaria (la media de edad es de 35 años), tienden a ser excluidos de la modalidad presencial.

El tránsito de un tipo de sociedad a otra (premoderna, moderna y posmoderna), si bien no es secuencial, por la manera de apropiarse de las técnicas y las tecnologías a su alcance, se autodefinen en prácticas muy particulares. Por ejemplo, las sociedades premodernas giran en torno a los relatos de los ancianos de las tribus, convirtiendo a esos cuerpos biológicos como dispositivos de transmisión oral. Por contraste, las sociedades modernas, al tener dispositivos como la radio o el televisor como centro de entretenimiento familiar, han desplazado los relatos tribales por los de los anunciantes comerciales. Este tipo de sociedades también transitaron de las prácticas grupales a las individuales cuando los dispositivos fueron siendo apropiados en los cuartos privados de los miembros de las familias, donde podían ser artefactos que todavía podían intercambiarse. Las sociedades posmodernas se caracterizan por el uso de dispositivos cada vez más personalizados y menos intercambiables, toda vez que se les ha ligado a la identidad personal de sus poseedores.

En este sentido, es posible considerar que no sólo los cuerpos biológicos caducan al envejecer, sino también caducan los conocimientos de ellos respecto al mundo y sus entidades. El instrumento aplicado permitió detectar, por ejemplo, que ante la pregunta de cuál era el dispositivo tecnológico que más trabajo les había costado aprender, un sujeto de edad “adulta” mencionó a la *Smart TV*. En efecto, el conocimiento que en sus condiciones originales le llevó a aprender cómo usar un televisor (estando conectado a la corriente eléctrica, con una antena para captar la señal, girar la perilla selectora de canal y ajustar el volumen de audio era información suficiente para apropiarse de él), ahora frente a la *Smart TV* ese conocimiento es insuficiente y, por lo tanto, ha caducado por no actualizarse.

De forma acrítica suelen tomarse las recomendaciones impuestas por quienes tienen el poder y la legalidad para hacerlo. Una de esas recomendaciones que vienen de la UNESCO gira en torno a la “alfabetización digital”, y se le toma como una panacea para las sociedades. Pero por sobredimensionar los posibles beneficios, se excluyen los riesgos posibles. Y para no reiterar los más conocidos (robo de identidad, plagio, la no siempre originalidad de lo que se encuentra en internet, etc.), podría pensarse a la vez en un necesario proceso de “desalfabetización digital”, sugerido por el uso indiscriminado y poco reflexivo de, por ejemplo, herramientas de corrección ortográfica en procesadores de texto de forma automática, tanto en computadoras como en teléfonos celulares, pues suele ocurrir que se aceptan sin más las “sugerencias” de escritura. Términos como “pasó” y “paso”, al ser ortográficamente correctas, no son señaladas como erróneas por dichos procesadores de texto. Quien escribe, se supondría que debería conocer al menos las reglas elementales de la ortografía. Pero al aceptar las “sugerencias” de escritura y excluir lo que el procesador no detecta como error, se filtran errores básicos como la falta de distinción entre un “tú” y “tu”; “amo” y “amó”; “él” y “el”, etc. Lo mismo ocurre con la inserción automatizada de referencias y citas en textos académicos.

Que el debate inclusión/exclusión sea un tema de rigor en las agendas actuales de los organismos internacionales, no debería significar que debería asumirse con la misma importancia que ellas le otorgan, ni mucho menos por quienes deberían pretenden hacer ciencia social rigurosa. Queda siempre la posibilidad de jugar el juego serio de la ciencia de forma no seria.

Por ello es importante recordar que la educación crítica no sólo puede ayudar a entender de manera alterna el uso de la información dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje sino que puede ser más crítica y reflexiva sobre el determinismo tecnológico, para que éste

de verdad pueda aportar a la construcción de una sociedad más equitativa y de sujetos reflexivos (García, 2014).

El sociólogo reflexivo (en el que se pueden incluir todos aquellos que toman como objeto de reflexión a la sociedad, y no sólo porque se ha formado así de forma disciplinar) tiene tres opciones ante las imposiciones conceptuales y las definiciones legítimas: someterse acríticamente a ellas y asumirlas tal como son y, a partir de ellas definir el mundo que pretende explicar, o bien trascender este nivel y “dialogar” con esas definiciones en una pretendida relación de pares, homóloga, pero conllevando aún el riesgo de asumir como importantes las temáticas que les sugieren las “recomendaciones”, sin que necesariamente lo sean, ocultando en ese reconocimiento el desconocimiento de los modos sutiles de imposición y dominación de los que las sugieren. Este trabajo no ha pretendido enfatizar la necesidad de alfabetización digital, por el contrario, abrir una brecha a lo que consideramos una “desalfabetización digital” derivada del abuso de las herramientas digitales, por ejemplo, del corrector automático de textos, el corrector ortográfico, la inserción de citas, herramienta copiar y pegar, entre otras.

En este sentido, el reto para una sociología crítica es trascender la trascendencia: ni aceptar acríticamente las imposiciones temáticas ni asumirlas sin más para un debate también impuesto. La perspectiva crítica, en vez de someterse, somete las definiciones y las temáticas impuestas para ser conscientes de esas sutiles formas de dominación y, al reconocerlas, forjar la posibilidad para detectarlas y enfrentarlas con la dignidad que da el campo científico. De no practicar la ciencia social de este modo, se corre el riesgo de sufrir con los que sufren sus miserias y sus limitaciones, en vez de proveerles herramientas analíticas que posibiliten que el dominado sea consciente de la dominación en la que le han posicionado los que tienen las posiciones dominantes, y con ese conocimiento neutralizar en alguna medida los efectos de su dominación. Respecto a los que piensan a la exclusión como un grave riesgo y, por ende, suelen sugerir la inclusión de los excluidos, están en la condición de tratar el asunto con un buen corazón, y hasta con nobles sentimientos. Pero, como advierte Pierre Bourdieu (2005, p. 22), “con buenos sentimientos se hace la mala sociología”.

Referencias

- Abreu, L. y Medina, S. (1990). La tercera revolución industrial y las nuevas exigencias del posgrado. *OMNIA*, 6(18), 7-10.
- Álvarez, G. M. y Márquez, E. (2010). *La relación actual entre la familia y la televisión como medio de comunicación influenciador o socializador* (Tesis de especialización no publicada). Universidad de la Sabana, Instituto de la Familia, Bogotá, Colombia.
- Berger, P. (1996). *Una invitación a la sociología*. Ciudad de México: Limusa.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2000a). *Poder, derecho y clases sociales*. Barcelona: Desclée de Brower.
- Bourdieu, P. (200b). *Cosas dichas*. Madrid: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar?* Barcelona: Akal.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Ciudad de México: Siglo XXI.

- Bourdieu, P. y Teubner, G. (2000). *La fuerza del derecho*. La Paz: Siglo del hombre editores.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Carvajal, A. (2012). La filosofía de la tecnología como disciplina. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4, 16-20.
- Cerón, A. U. (2007). *Producción y reproducción de posicionamientos sociales inciertos. Habitus, elección e indeterminación en los estudiantes de la carrera de sociología de la FES Aragón, UNAM* (Tesis doctoral no publicada). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cerón, A. U. (2016). La razón margi-nada. Notas al margen de una exclusión institucionalizada. *Eikasia. Revista de Filosofía*, 71(1), 493-509.
- Cerón, A. U. (2017). Sobre la (in)utilidad de la razón filosófica en el contexto de la razón educativa. *Eikasia. Revista de Filosofía*, 73(1), 217-235.
- Díaz, J. y García-Carmona. (2016). Una controversia de la historia de la tecnología para aprender sobre naturaleza de la tecnología: Tesla vs. Edison. La guerra de las corrientes. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias*, 1(34), 193-209.
- Dussel, E. (1985). *La producción teórica de Marx. Un comentario a los Grundrisse*. Ciudad de México: Siglo XXI editores.
- Echeverría, J. (2003). *La Revolución tecnocientífica*. Barcelona: FCE.
- Habermas, J. (1996). *Ciencia y técnica como ideología*. Ciudad de México: REI.
- Inglehart, R. (1994). *Modernización y posmodernización: La transformación de la relación entre desarrollo económico y cambio cultural y político*. Recuperado de <http://estepais.com/site/?cat=12&n=38>
- Katz, C. (1998). Determinismo tecnológico y determinismo histórico-social. *REDES*, 5(11), 37-51.
- Long, J. (2008). Tecnología alimentaria prehispánica. *Estudios de cultura náhuatl*, 39, 127-136. h
- Miranda, M. y Navarrete, L. (2008). Semmelweis y su aporte científico a la medicina: Un lavado de manos salva vidas. *Revista Chilena de Infectología*, 25(1), 54-57. <https://doi.org/10.4067/S0716-10182008000100011>
- Montoya, O. (2004). Schumpeter, innovación y determinismo tecnológico. *Scientia et Technica*, 10(25), 209-213.
- Pacheco, F. L. (2008). *Análisis Cuantitativo de la Programación de XHCOM 105.9* (Tesis de grado). Universidad de las Américas.
- Torres, A. J. (2014). *Los dispositivos tecnológicos cotidianos, como objetos de enseñanza. Estudio de la problemática inherente a su elaboración como materiales de aula*. Granada: Universidad de Granada
- Quintanilla, M. (2016). *Tecnología: Un enfoque filosófico y otros ensayos de filosofía de la tecnología*. Ciudad de México: FCE.
- Refrigeracionner, (s/f). *Historia de los refrigeradores domésticos*. Recuperado de <http://refrigeracionner.com/historia-de-los-refrigeradores-domesticos/>
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: ONU.

Breve CV de los autores

Armando Ulises Cerón

Es Licenciado en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México, Maestro en Filosofía de la Ciencia por la Universidad Autónoma Metropolitana, y Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Desarrolla las líneas de investigación: Investigación de la investigación educación educativa, y Producción y fragmentación de subjetividades, ambas desde la perspectiva de la Economía de las prácticas sociales de Pierre Bourdieu. Actualmente es profesor-investigador de tiempo completo en el Área Académica de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. ORCID ID: 0000-0003-2440-5494. Email: aceron@uaeh.edu.mx

Eva M^a Galán Mireles

Es Licenciada en Comunicación y Periodismo por la Universidad Nacional Autónoma de México, Maestra en Tecnología Educativa por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Ha desempeñado diversas funciones en las áreas profesionales y académicas además como Evaluadora Analista de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) México. Desarrolla la línea de investigación: Usos sociales de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Actualmente es profesora de asignaturas en diversas universidades de México en la modalidad presencial y virtual. ORCID ID: 0000-0002-6470-5216. Email: eva.galan.mireles@gmail.com

Percepciones Docentes en torno a la Presencia de Niños y Niñas Migrantes en Escuelas de Santiago: Retos y Desafíos para la Inclusión

Teachers' Perceptions Regarding the Presence of Migrant Boys and Girls in Schools of Santiago: Challenges for Inclusion

Leidy Cerón ^{1*}

Marly Pérez Alvarado ²

Rolando Poblete ³

¹ Grupo de gestión de la sociedad educacional Carlos Salinas

² Corporación Educacional Laudelina Araneda

³ Universidad Central de Chile

La llegada de población migrante en edad escolar a Chile ha generado un conjunto de desafíos para el Estado, el sistema educativo y en especial para las escuelas que reciben a niños y niñas extranjeras, instalando la preocupación por alcanzar la inclusión y el respeto de los derechos de todos y todas. Al respecto, son múltiples los factores que intervienen en este proceso, sin embargo, la posibilidad de avanzar hacia la inclusión educativa en escuelas con presencia de niños y niñas de orígenes diversos, está mediada en buena medida por la valoración que tengan los docentes acerca de sus estudiantes. Bajo tales premisas, la investigación que da origen a este artículo se propuso conocer la percepción que tienen los y las profesoras de dos escuelas de la comuna de Santiago respecto de la inclusión educativa de estudiantes migrantes en sus escuelas, y las posibilidades que se vislumbran para la construcción de una cultura inclusiva. A través de una metodología mixta, que combinó la aplicación de encuestas y entrevistas semiestructuradas se pudo establecer que los y las docentes poseen una visión restringida de la inclusión, asumiendo que los migrantes presentan una serie de déficits académicos y de comportamiento que dificultan su proceso de inclusión y su plena participación en las escuelas.

Descriptor: Migración, Cultura, Educación, Profesor, Percepción.

The arrival of a migrant population of school age in Chile has created a set of challenges for the State, the education system and especially for schools that receive foreign children, establishing a concern to achieve inclusion and respect for rights of all. In this regard, there are many factors that intervene in this process, however, the possibility of advancing towards inclusive education in schools with boys and girls of diverse origins is largely mediated by the appraisal teachers have of their students. Under this premise, the aim of the research that originated this article was to get to know the perception teachers have in two schools of the borough of Santiago, about inclusive education of the migrant students in their schools, and the possibilities for the construction of a culture of inclusion. Through a mixed methodology with surveys and semi structured interviews, it was possible to establish that these teachers have a restricted view of inclusion, and that they assume that migrants have a series of academic and behavioral shortcomings that hinder their inclusion and full participation in schools.

Keywords: Migration, Culture, Education, Teacher, Perception.

*Contacto: leydiceron@gmail.com

Antecedentes

La presencia de población migrante en las aulas habitualmente plantea desafíos al sistema educacional en todos sus niveles, abriendo un debate que implica posiciones político pedagógicas, expectativas educativas y también sociales (Jiménez y Fardella, 2015). Muchas de las discusiones que se generan en ese marco remiten a la posibilidad de alcanzar una cultura inclusiva al interior de las escuelas, casi como un mandato propio de las sociedades actuales que ubican el respeto de la diversidad en el sistema educativo como un derecho de las personas (UNESCO, 2001), demandando también la formación de ciudadanos multiculturales capaces de desenvolverse en un mundo global (Johnson, 2015). En tal sentido la inclusión, y en especial la construcción de una cultura inclusiva, se sostienen en una perspectiva basada en los derechos humanos en la cual todos y todas acceden a la educación al margen de cualquier consideración relacionada con la etnia, género, estilos de aprendizaje o necesidades educativas especiales (UNESCO, 2005).

Pese a lo anterior, la rápida expansión de la inmigración y su magnificación por los medios de comunicación han hecho aflorar posturas menos amables hacia los/as extranjeros (León, Mira y Gómez, 2007), incluidas acciones abiertamente contrarias a ellos/as, como ha ocurrido en Chile a propósito de la marcha llevada a cabo en Antofagasta el año 2013 en contra de los inmigrantes colombianos, que dio origen a una polémica nacional sobre su presencia. Muchas de esas actitudes también se replican en las escuelas (Pavez, 2012; Poblete y Galaz, 2015; Tijoux, 2013; UNICEF, 2004, 2011), de forma tal que su experiencia no siempre se condice con los principios de la inclusión. De hecho, la evidencia indica que la escuela chilena se ordena desde una perspectiva normalizadora y excluyente apostando por la construcción de una identidad uniforme y homogénea (Poblete y Galaz, 2007).

Como muestran los datos existentes a nivel nacional, la matrícula extranjera en las escuelas del país se ha incrementado en el último tiempo alcanzando a cerca de 77.000 niños y niñas el año 2017, de los cuales el 41,3% se encuentra en situación irregular (Ministerio de Educación de Chile, 2017). Aunque representan cerca del 2% de la matrícula total del sistema, su presencia y mayor visibilidad ha desafiado a las escuelas a construir una cultura inclusiva en que todos y todas sean respetados.

Pese a la existencia de instrumentos legales que aseguran el acceso y progreso de los/as estudiantes migrantes en el sistema educacional (Ministerio de Educación de Chile 2005, 2016), es claro que estos no garantizan por sí mismos el respeto de los derechos consagrados en las normas o decretos, ni tampoco la inclusión –más allá del acceso– en las escuelas a las que asisten. Un punto a tener en cuenta al respecto es el rol de los/as docentes y la percepción o valoración que pueden tener acerca de la presencia de niños y niñas migrantes en sus escuelas y aulas, toda vez que si esta es positiva son mayores las posibilidades de avanzar hacia la instalación de políticas y culturas inclusivas (León, Mira y Gómez, 2007).

Bajo tales premisas la investigación que da origen a este artículo se planteó como objetivo conocer la percepción que tienen los y las docentes en dos escuelas de la comuna de Santiago respecto de la inclusión educativa de estudiantes migrantes en sus aulas y las posibilidades que se vislumbran desde ahí para la construcción de una cultura inclusiva en tales centros.

1. Alcances teóricos

La inclusión educativa remite a valores y prácticas fundados en los derechos humanos (Blanco, 1999; Booth y Ainscow, 2000; Echeita, 2008), dentro de los cuales no tiene cabida la discriminación o cualquier situación que menoscabe la dignidad de las personas; en esos términos plantea analizar las políticas, las prácticas y las culturas para eliminar las barreras que impiden el acceso y participación de todos en el sistema educativo, lo que por cierto implica reestructurar esos mismos elementos para que los centros educativos puedan atender a la diversidad del alumnado (Booth y Ainscow, 2000).

Aunque esto opera muchas veces como un ideal, es evidente que también está mediado por las actitudes y percepciones que los integrantes de una comunidad educativa tienen acerca de ellos mismos. En tal sentido, las instituciones educativas que albergan a estudiantes pertenecientes a grupos culturales diversos ofrecen numerosos hechos de interés en su interior (Carrasco, 1998; Ogbu, 1991; Poblete y Galaz, 2007), situando muchas veces en los/as docentes una responsabilidad significativa en cuanto al tratamiento y abordaje de la diversidad. Al respecto, Jordán (1994) sostiene que lo más relevante –incluso más que las competencias que pueden desplegar los y las docentes– son las actitudes que tienen hacia la diversidad. En esa línea, Ortiz (2008) señala que el incremento del alumnado extranjero en las aulas está siendo percibido como una amenaza y como uno de los principales problemas del sistema educativo, y que el discurso expresado por docentes se sitúa desde una posición asimilacionista en la que las diferencias de cualquier orden deben ser suprimidas. Esas “ideologías prejuiciosas son las que finalmente inciden en el contexto escolar, en las relaciones y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en él” (Ortiz, 2008, p. 254).

El problema radicaría en que niños y niñas inmigrantes presentan mayores dificultades para recibir un proceso de enseñanza efectivo y adaptarse a los requerimientos de disciplina, orden, conocimiento del lenguaje y los códigos del sistema escolar (Kaluf, 2009). Aunque en ciertos casos los y las docentes tienen actitudes favorables hacia la presencia de estudiantes extranjeros, persiste –la mayor parte de las veces– la percepción que alteran el funcionamiento de las clases, a la vez de un sentimiento de compasión que podría afectar negativamente su rendimiento académico y su integración (Castro y Álvarez, 2005).

Respecto de la forma de abordar la diversidad al interior de las aulas, Kaluf (2009) afirma que la mayoría de los docentes se encuentran poco preparados y tienden a considerar cualquier tipo de diferenciación como una forma de discriminación, por lo que trabajan bajo la ilusión del trato igualitario, asumiendo que, porque no existe la diferencia, no hay discriminación. Esto es corroborado también por Castro (2012), al señalar que los docentes asumen que niños y niñas migrantes no requieren de apoyos o tratos diferenciados ya que son considerados como iguales a los estudiantes nacionales, por tanto, no modifican sus prácticas, lo que incide en parte en la invisibilización de la diversidad presente en el aula.

Otros/as docentes perciben la diversidad cultural en sus salas con mayor sensibilidad, pero no reconocen que esto implica cambios en sus prácticas, por lo cual no generan un impacto positivo en los procesos de inclusión. Finalmente, hay otros dispuestos a indagar y conocer sobre los principios de la interculturalidad, respetando las diferencias y

considerando los aspectos que entran en juego en centros educativos que cuentan con presencia de niños inmigrantes (Salas et al., 2012).

A medida que los y las docentes se sienten más confiados en su labor, tienden a generar expectativas positivas, lo que depende en buena medida del grado de interés que hayan tenido en comprender las diferencias y no guiarse exclusivamente por prejuicios (Cerrutti y Binstock, 2012).

Es claro que la importancia de las percepciones que tengan los docentes respecto de la migración está en el hecho que de estas dependerá no solo el trato que otorguen a los/as estudiantes o su rendimiento (Jordán, 1994; León, Mira y Gómez, 2007), sino también la posibilidad de aportar a una cultura inclusiva al interior de las escuelas, entendida como una comunidad que promueve valores coherentes con los principios de la democracia, solidaridad y el respeto irrestricto a la diversidad (Blanco, 1999, 2005; Booth y Aisncow, 2000; Echeita, 2008).

Ahora bien, la idea de cultura inclusiva remite a dos elementos, por un lado, a la construcción de una comunidad y, por otro, a la presencia de valores inclusivos en las escuelas (Booth y Aisncow, 2000). Sin embargo, lo que debe prevalecer es la modificación de los prejuicios y estereotipos con los que docentes y padres de familia han crecido para construir un “clima escolar favorable en donde los docentes sean el fiel reflejo de la práctica de valores como el respeto, la colaboración, la justicia, la identidad” (Lasso, 2015, p. 24). En términos más concretos, Dyson, Howes y Roberts (2002), luego de una revisión exhaustiva de la literatura en torno a los procesos de inclusión concluyen que los rasgos comunes a las culturas inclusivas son el acuerdo entre los adultos referente a los valores del respeto por la diferencia y compromiso con todos los estudiantes para que tengan acceso a las oportunidades de aprendizaje; colaboración entre el profesorado para la resolución de problemas; presencia de líderes comprometidos con los valores inclusivos y con los cambios de las estructuras tradicionales, de forma tal de avanzar hacia otras más integradoras.

2. Metodología

El estudio realizado tuvo un carácter mixto, vale decir, se aplicaron técnicas cuantitativas y cualitativas para el proceso de recolección de información, considerando lo señalado por Pereira (2012) en relación a que los diseños mixtos permiten la obtención de una mejor evidencia y comprensión de los fenómenos de estudio. Dos fueron las variables sobre las cuales se llevó a cabo la indagación, por un lado, construcción de comunidad, subdividida en dos categorías de análisis: participación de niños y niñas migrantes en las actividades de la escuela y relaciones interpersonales; y, por otro, valores inclusivos que se generan por la presencia de niños y niñas migrantes, que a su vez se operacionalizó en respeto y valoración de la diversidad e igualdad de oportunidades educativas. Para ambos casos se buscó conocer la percepción y valoración de los/as docentes.

La investigación se realizó en dos escuelas básicas de la comuna de Santiago cuya matrícula de niños/as extranjeros/as fluctúa entre un 45% y 50% del total de estudiantes. En cada establecimiento se aplicó un cuestionario tipo Likert a una muestra de 37 docentes, que representa el 70% del total de profesores/as para ambos casos de estudio. El cuestionario fue previamente validado a través de un pre test aplicado a docentes en una escuela de similares características, asegurando la validez de constructo requerida

para este tipo de instrumentos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Para el análisis de los datos se construyeron intervalos de puntuación para identificar la presencia de percepciones y valoraciones positivas o negativas en torno a la presencia de niños y niñas migrantes a propósito de las variables de estudio indicadas antes, lo que fluctuaron entre 17 a 39 puntos para la categoría alta percepción; 40 a 61 puntos para la categoría mediana percepción y 62 a 85 para la categoría baja percepción. Finalmente, los resultados de estos instrumentos fueron trabajados con el sistema informático SPSS.

En forma adicional se aplicaron entrevistas en profundidad a 7 docentes de aula de las asignaturas de computación, educación física, matemática, inglés e historia, seleccionados a partir de criterios de conveniencia (Alaminos, 2006), además de los/as Jefes/as de la Unidad de Técnico Pedagógica de ambas escuelas, con el fin de indagar y contrastar los resultados obtenidos en el cuestionario. Las entrevistas fueron sujetas a un proceso de validación de contenido a través del juicio de expertos, en que participaron dos académicos con manejo tanto del tema como de metodología de la investigación. La información proveniente de las entrevistas fue trabajada a partir del análisis de discurso en atención a sus dimensiones de uso de lenguaje, comunicación, creencias y la interacción en situaciones de índole social (Amezcuza y Gálvez, 2002), esto en relación a las variables indicadas anteriormente, vale decir, construcción de comunidad y valores inclusivos, las que provienen de la perspectiva teórica utilizada en la investigación.

3. Resultados

3.1. La construcción de una comunidad inclusiva

Las encuestas aplicadas ponen en evidencia que en ambos establecimientos existe una alta percepción hacia la presencia de los/as niños/as migrantes en lo que refiere a cada una de las variables y categorías de estudio. En términos generales el 97% de los y las docentes está dentro de un rango alto de valoración y percepción positiva en torno a su presencia y aporte a la escuela, lo que marca una tendencia que resulta auspiciosa en relación a los fines que persigue la inclusión educativa. En efecto, la disposición al trabajo con la diversidad es un punto inicial que puede derivar en acciones concretas. Las evidencias sostienen que las actitudes positivas hacia la diversidad por parte de los y las docentes son lo más relevantes en escuelas que planifican y se proyectan en la lógica inclusiva (Poblete y Galaz, 2015).

Respecto de cada una de las variables de estudio los resultados son similares, dado que se mueven dentro de rangos altos de valoración y percepción positiva, al menos desde lo que arrojan las encuestas aplicadas. En el caso concreto de la construcción de comunidad, y en particular en lo relativo a la participación, una mayoría significativa sostiene que le parece relevante la participación de los/as migrantes en la escuela y que incluso son ellos quienes promueven acciones para que así sea. Al respecto, un 71% de los y las docentes de ambos centros educativos está de acuerdo y muy de acuerdo con que los y las migrantes tienen la posibilidad de involucrarse en la toma de decisiones de la escuela.

Sin embargo, aquí aparece un punto relevante, dado que las entrevistas en profundidad advierten que esa participación queda restringida a determinados espacios y actividades, en particular aquellas que son propios de las expresiones culturales de cada uno de los países representados, tales como ferias multiculturales, festivales culinarios, etc.

El año pasado hacíamos disertaciones sobre sus países, sobre el lugar donde ellos nacieron, sus costumbres, sus trajes típicos, sus comidas, y había una muestra, era un trabajo familiar, venían los padres, la mamá o el papá o un familiar cercano, si no podían los papas, y el niño se presentaba a disertar con su traje típico con su mapa y hablaba de los límites, de los lugares más lindos, de las comidas, de todo, es un espacio, fue muy importante y muy lindo ese trabajo. (Profesora de Matemáticas)

Como se desprende de este relato hay una tendencia a hacer visible la diferencia –y hacerla participar– a través de su folclorización, sin incidencia en las decisiones más relevantes que tiene la escuela. Por cierto, esto responde a una lógica de transformación curricular asociada a lo que se conoce como enfoque de las contribuciones (Banks, 1989, 1994; Escarbajal, 2011; Gibson, 1991; Itarte, 2005; Lluch, 2005; McCarthy, 1994; Muñoz, 2001; Poblete, 2009), que aboga por la incorporación de contenidos tales como festividades y celebraciones propias de los grupos étnicos y minoritarios, sin intervenir en profundidad el currículum o la propia estructura escolar. Y aunque resulta positivo dado que se trata de un avance, no genera impactos significativos si no está asociada a una estrategia inclusiva de largo plazo.

Al consultar si se solicita la opinión de los estudiantes migrantes sobre cómo debería mejorar el centro educativo, el 73% de los/as docentes de ambos establecimientos responde de forma positiva, aunque nuevamente en las entrevistas aparecen matices que sitúan la capacidad de decisión de los y las migrantes en ámbitos acotados que resultan poco relevantes. Por ejemplo, en una de las entrevistas se menciona al centro de estudiantes como instancia participativa, pero no tiene carácter resolutivo, aunque si se reconoce que al menos es la oportunidad de plantear determinados temas a la dirección de las escuelas. Esto puede ser problemático si se considera que la participación escolar no es solo una práctica derivada de un principio de funcionamiento político, sino que debe aportar a la eficacia de los procesos educativos (Jara, 2011).

En la misma lógica el 62% de los y las docentes está de acuerdo y muy de acuerdo en que se cuenta con una variedad de oportunidades para los y las migrantes de involucrarse en la escuela, sin embargo, la información obtenida en las entrevistas marca un nuevo contrapunto, toda vez que se indica que esos espacios son restringidos y poco relevantes para el desarrollo de ambos centros educativos.

En el marco educativo nacional existen órganos al interior de las escuelas que requieren participación de todos los actores, como por ejemplo los consejos escolares.¹ Y aunque se afirma que niños y familias migrantes participan de ellos, también se reconoce que lo hacen de forma restringida, dado que son espacios informativos y no consultivos ni resolutivos:

Los apoderados en ese caso pueden participar directamente en los consejos escolares, en el centro de padres, y bueno, en toma de decisiones no mucho en realidad...son más informativos, pero no consultivos ni de toma de decisiones. (Profesora de Historia)

Los procesos de inclusión requieren que la estructura escolar refleje la diversidad propia de la escuela, a través de la participación activa de todos los grupos en la toma de decisiones de forma tal que se resalta la relevancia de la dimensión comunitaria de la organización (Obando, 2008). Por lo mismo, para el caso de los centros en estudio, resulta clave avanzar hacia formas de participación activa dado que esta es reconocida como una

¹ En el marco de la educación chilena los consejos escolares son instancias que tienen por objetivo estimular y canalizar la participación de la comunidad educativa en el proyecto educativo y en las demás áreas que estén dentro de las esferas de sus competencias (Artículo 15, Ley 20.370).

“seña de identidad propia de la educación inclusiva, lo que supone dar voz a todos los miembros de una comunidad educativa para que colaboren en la toma de decisiones que guían la vida de un centro” (Sarto y Venegas, 2009, p. 10).

Respecto de las relaciones al interior de las escuelas entre estudiantes chilenos/as y extranjeros/as, de parte de los y las docentes existe la convicción que estas habitualmente son de colaboración en el marco de los procesos de enseñanza aprendizaje, lo cual es corroborado por la información obtenida en las entrevistas. En este punto, hay una clara concordancia entre la información proveniente de ambas fuentes.

De esta forma, las relaciones al menos desde lo académico se dan desde la cooperación entre estudiantes chilenos/as y extranjeros/as, lo que resulta positivo dado que se reduce la intolerancia, la frustración e incluso pueden derivar en lazos de amistad:

Ellos mismos van generando grupos de amistad...su trabajo colaborativo se da no pensando en que me voy a juntar con el colombiano, sino con este niño que sabe más que yo, pero no por una cuestión de nacionalidad. (Profesor de Matemática)

Este tipo de relaciones de cooperación son un buen punto de inicio para los procesos de adaptación que deben vivir niños y niñas migrantes cuando se insertan en un sistema educacional distinto, lo cual es especialmente útil para quienes no manejan el idioma, como ocurre con niños y niñas haitianas:

Por ejemplo, si tenemos un niño que no entiende el idioma, el haitiano, por ejemplo; hay niñas que se hacen cargo de manera autónoma de esos compañeros. Entonces por ejemplo yo he visto en el comedor o cosas así más fuera del aula, las niñas se sientan y le explican a la compañera con gestos que es lo que están tratando de decirle...entonces ellas mismas tratan, buscan estrategias de adaptar y acoger a esta persona, eso es natural no es guiado por ningún profesor ni nada. (Profesora de Historia)

En cuanto a las formas de interacción que se producen en la escuela, los/as docentes describen que las relaciones entre chilenos/as y extranjeros/as se mueven dentro de lo “normal”. El 78% de los y las docentes estuvo muy de acuerdo en que se establecen relaciones de amistad entre ambos grupos de estudiantes, aunque identifican algunas tensiones y roces que cristalizan en el hecho que niños y niñas tienden a agruparse por nacionalidad.

Esto es coherente con los resultados de otras investigaciones realizadas en escuelas que han advertido que por lo general los/as niños/as chilenos/as y extranjeros/as más pequeños/as no tienen problemas en vincularse entre sí, sin embargo, a medida que crecen comienzan a relacionarse casi exclusivamente con sus connacionales (Poblete y Galaz, 2015). Al menos en el caso de este estudio aparece mucho más vinculado al colectivo colombiano:

Los colombianos son muy de piel, entonces ellos hacen como un clan, que es distinto a lo que somos los chilenos, los peruanos y los ecuatorianos...pero los colombianos en sí ellos generan un clan, ellos hacen, así como un grupo, se juntan entre colombianos. (Profesora de Computación)

En ambos establecimientos se constató la presencia de sobrenombres o apodos derivados de la nacionalidad. El uso de etiquetas aparece como un factor relevante en el marco de las relaciones entre estudiantes. En forma adicional el color de la piel también determina formas de discriminación:

Bueno acá en Chile en general ya hay mucho clasismo respecto al color de piel, (...) por el color de piel, el color de piel es para mí, es lo que yo he observado, más marca la diferencia o genera exclusión. (Profesora de Educación Física)

Otras investigaciones coinciden en este punto (Pavez, 2012; Poblete y Galaz, 2015; Tijoux, 2013) y sitúan a niños/as afrodescendientes, y en particular colombianos y haitianos, como blanco de las burlas de sus pares.

De acuerdo a la percepción general de los docentes las relaciones entre estudiantes en estos centros educativos son positivas, situándose por sobre lo que ocurre con la participación y la posibilidad de incidir en las decisiones de la escuela, que aparece como un elemento deficitario. Sin embargo, cabe preguntarse si solo existe la capacidad de identificar las formas de discriminación más evidente, no reconociendo que también operan otras más sutiles que tienden a ser normalizadas en la cotidianeidad de las escuelas (Conde, 2014), e incluso se justifican como algo normal de la edad de niños y niñas (Poblete y Galaz, 2015). Más concretamente, las escuelas tienden a naturalizar ciertos comportamientos y asumirlos como algo propio de las relaciones, sin considerar que se trata de discriminaciones que afectan a quienes las viven.

3.2. Valores inclusivos

La presencia de valores en las escuelas es clave para la incorporación de acciones destinadas a la creación de una cultura inclusiva, dado que estos son la base de todo lo que hacen los centros educativos (Andrés y Sarto, 2009). Aunque estos valores son múltiples y van desde la igualdad y el respeto por los derechos hasta la confianza, honestidad y afecto (Booth, 2010), existe uno que implica al resto y es central en este tipo de procesos. Se trata del respeto a la diversidad y que en el caso de esta investigación se vio reflejado en la incorporación en los documentos oficiales de las escuelas que declaran explícitamente trabajar con ella. En efecto, el 100% de los y las docentes encuestados señala que los proyectos educativos (Proyectos Educativos Institucionales) de sus respectivas escuelas tienen apartados específicos que se comprometen con el desarrollo de acciones concretas tendientes al respeto de la diversidad. Muchas de estas acciones se orientan, tal como se mostró en el apartado anterior, a visibilizar la cultura de los y las migrantes a través de las “ferias” y otro tipo de expresiones de carácter folclórico. Por lo mismo, el 97% de los y las docentes está de acuerdo con que se considera y valora la cultura de los diferentes colectivos presentes en la escuela, lo que se refleja en el trato que reciben de parte de ellos/as:

Aquí son todos exactamente iguales, son todos tratados iguales, todos con el mismo tiempo, con el mismo cariño, con el mismo respeto, con el mismo amor, para mí son todos niños, yo no puedo hacer diferencias con uno o con otro, porque es negro, porque es blanco, porque es rubio, porque es moreno, porque es de ojos azules, nada, son todos iguales. (Jefa de UTP)

Ahora bien, el respeto por las diferencias que representan los y las estudiantes migrantes también se asocia a la reducción de toda forma de racismo y discriminación, lo que es corroborado por el 97% de los y las docentes que indica estar muy de acuerdo y de acuerdo con que se realizan acciones de carácter institucional en esa línea. Sin embargo, esta percepción positiva respecto de lo que hace la institución y los mismos docentes, contrasta con algunos relatos que indican que existen en ambos establecimientos profesores/as que discriminan en el trato a sus estudiantes extranjeros/as. Aunque puede tratarse de casos excepcionales, debe ser parte de la preocupación constante de la dirección de las escuelas y de quienes ejercen posiciones de liderazgo para su erradicación.

En torno a la generación de igualdad de oportunidades, se asume que se logra cuando la escuela trabaja brindando diversas alternativas pedagógicas para garantizar el acceso al

currículum, el aprendizaje y la participación activa de todos y todas. Sobre este punto aparecen elementos que son relevantes, en especial en cuanto a la percepción que los propios docentes tienen acerca de los contenidos que deben entregar y que a su juicio son “muy elevados”, lo que genera una distancia entre estudiante chilenos/as y extranjeros/as.

El problema grande de los chiquillos es que, a lo mejor en la parte académica, no en la interacción con sus compañeros...se enseñan matemáticas, que son medio exageradas para los niños. Chile en matemática, en lenguaje está por arriba, porque nosotros estamos siempre buscando la calificación, entonces resulta que de repente los chiquillos quedan muy colgados en los contenidos. (Profesora de Matemática)

Esta suerte de “déficit” -que es compartido por casi el 50% de las y los docentes- es explicado por el origen nacional e incluso por el lugar del cual provienen dentro de sus respectivos países.

La percepción es que el niño inmigrante viene deprivado, que viene con menos nivel cultural. Por ejemplo nuestros niños migrantes de Colombia en un 99% son de Cali, y de los lugares más pobres de Cali, el 99% de los ecuatorianos viene de la Sierra, los peruanos vienen de la Sierra peruana, vienen de lugares muy rurales, no vienen aquí el colombiano de Bogotá, no sé, no vienen de las grandes ciudades, viene de las ciudades pequeñas, entonces qué pasa, no creo que sea una cosa de país, creo que es una cosa de también de origen dentro de su propio país...vienen deprivados y esa es la percepción, algunos no, obviamente hay diferencias pero en la generalidad si están por debajo del estudiante autóctono. (Jefa de UTP)

En este relato queda de manifiesto que se reconocen diferencias territoriales y de origen socioeconómico, de forma tal que los estudiantes que provienen de zonas rurales y empobrecidas son quienes pueden presentar mayores dificultades para acceder el currículum y los aprendizajes esperados. Esto pone en evidencia que muchas veces se considera que las culturas minoritarias del alumnado de origen inmigrante se encuentran en desventaja o déficit frente a la cultural mayoritaria, lo que por cierto puede influir en las expectativas que los y las docentes tienen hacia sus estudiantes (Carrasco, 1998; Jordán, 1994; Ogbu, 1991; Poblete, 2011 Salas et al., 2012). En ese marco, también se identifican culturas que presentan mayores dificultades para insertarse en la lógica de las normas de conducta, como es el caso de venezolanos/as y dominicanos/as:

Ellos se ríen, son súper alegres, pero hay un tema con ellos que hay que afianzar normas, reglas, sistematizar hábitos...no sé, es un poquito más complejo. (Profesora de Inglés)

Sin embargo, también es preciso consignar que esas culturas deficitarias en lo disciplinario también tienen otras aptitudes, dado que a quienes provienen de Venezuela se les atribuye una mejor preparación académica que el resto de los y las migrantes.

Lo anterior plantea la pregunta si los contenidos establecidos en la educación chilena tienen un estándar más elevado en comparación a los países vecinos, y si este aspecto influye en que los docentes tengan la percepción que los/as estudiantes migrantes llegan con un rendimiento o recorrido académico inferior que los sitúa con un déficit frente a sus pares. Esta reflexión adquiere importancia al observar que fue un discurso recurrente en los y las docentes de ambas escuelas.

En esa lógica, también se indagó en la entrega de apoyos a los y las estudiantes extranjeros para favorecer su proceso de aprendizaje. El 100% de los y las docentes está de acuerdo y muy de acuerdo en que la escuela da el mismo apoyo a todos los estudiantes, independiente de sus diferencias culturales. Sin embargo, desde las evidencias obtenidas en las

entrevistas aparece que se relaciona la entrega de apoyos con los proyectos de integración escolar, las duplas psicosociales y los talleres de reforzamiento.

Todos los apoyos que nosotros entregamos son a base de la problemática que nos van presentando a diario, y que no son problemáticas para nosotros, son desafíos. Hay PIE (Programas de Integración Escolar), hay especialistas en el tema de dificultad de aprendizaje, dificultad del habla, ellas apoyan a la profesora en el aula y con las profesoras de primer ciclo y de segundo ciclo hacen un seguimiento, pero si hay apoyo también hay apoyo de psicóloga y asistente social, o sea nosotros contamos con la suerte de tener un gran recurso humano en el PIE y el apoyo psicopedagógico. (Profesora de Computación)

Una de las características de estos programas es la agrupación de estudiantes de acuerdo a criterios de origen o rendimiento académico, siendo separados del grupo mayoritario para que reciban apoyos específicos y subsanen las dificultades a nivel pedagógico y de adaptación al entorno escolar.

En esta lógica las dificultades están enfocadas en el estudiante, no en las barreras presentes tanto en la cultura escolar como en el currículo. Otro aspecto a tener en cuenta es que “realizar la separación de los estudiantes pertenecientes a los programas compensatorios interfiere directamente en las posibilidades de interacción e intercambio entre los estudiantes migrantes y los chilenos, limitando las oportunidades de conocimiento y respeto hacia la diversidad cultural” (Jiménez, 2014, p. 417).

De ahí que es preciso generar apoyos no centrados y fijados solo en el alumno y en sus dificultades de aprendizaje, por el contrario, se requiere la modificación de la organización del centro educativo y del aula, así como de la metodología de intervención para asegurar la participación de todos en la dinámica común del aula (Muntaner, 2000).

Finalmente, un punto que aparece como relevante en el proceso de garantizar igualdad de oportunidades, es lo referido a la lengua que se constituye en una barrera, en especial para niños y niñas haitianas, dado que los y las docentes no se encuentran preparados para abordar las necesidades que surgen de esta situación. En este caso es claro que las escuelas requieren apoyos que trascienden su marco de acción y remiten al rol de los municipios o el propio Ministerio de Educación.

4. Comentarios de cierre

A partir de los resultados alcanzados en la investigación queda de manifiesto que los y las docentes poseen imaginarios que tienden a atribuir a los y las migrantes una serie de déficits académicos y de comportamiento que dificultan su proceso de inclusión y su plena participación en las escuelas.

Es el caso de las etiquetas que existen en relación a los diferentes colectivos, lo cual ha sido “normalizado” por parte de los y las docentes al asumir que por ejemplo los/as colombianos/as son más “alegres”, o los/as venezolanos/as tienen mayores dificultades para comportarse de acuerdo a las normas establecidas.

Todo esto cristaliza en una concepción de la diversidad que representan los y las migrantes como una suerte de obstáculo que debe ser superado. Y la forma de hacerlo es a través de estructuras asimilacionistas que emanan desde la propia idea educativa del país y las escuelas. En efecto, como se indicó antes, existe suficiente evidencia en torno al hecho

que la escuela en Chile se ordena desde una perspectiva normalizadora y excluyente que deriva en una concepción uniforme de los procesos educativos (Poblete y Galaz, 2007).

Por lo mismo las acciones que toman las escuelas para visibilizar la diversidad se reducen a muestras culinarias o de bailes típicos que terminan folclorizándola, dificultando su uso como herramienta para la transformación curricular y valórica que permita superar las visiones restringidas en torno a ella.

Al respecto, fortalecer los procesos de formación inicial docente y la formación en ejercicio, en especial en la perspectiva intercultural, es una estrategia que puede ser útil en el contexto actual. Esto no solo para desarrollar actitudes positivas hacia la diversidad, sino en especial para la mejora de las competencias de los y las docentes para llevar a cabo adaptaciones curriculares que permitan visibilizar la cultura de los y las migrantes, no solo como una iniciativa “folclórica”, sino como un recurso para el aprendizaje.

Por cierto, esto supone el apoyo de las estructuras políticas, tanto a nivel del Ministerio de Educación y de los Municipios, y sociales, vale decir, universidades y organizaciones de la sociedad civil que pueden favorecer, a través de la generación de redes de apoyo a la escuela, los procesos de inclusión. Lo que no puedo ocurrir, es que los centros educativos se sientan solas en este esfuerzo, como lo han señalado otros estudios realizados al respecto (Poblete y Galaz, 2015).

Aunque queda mucho por avanzar, no se puede desconocer que existe un esfuerzo sistemático por promover, aún en un marco restringido, el respeto a la diversidad y la valoración de las diferencias, evitando el racismo y otras actitudes perniciosas en el marco de los procesos de inclusión educativa. Si bien el límite entre lo correcto y aquello que no lo es tiende a ser difuso y muchas veces se naturalizan ciertas conductas como propias de la edad de niños y niñas, es importante reconocer el valor que los y las docentes le otorgan al respeto y la solidaridad al interior de la escuela como una condición central para un clima adecuado para el aprendizaje. Ciertamente, esas son las bases para aportar a una cultura inclusiva que nos permita dejar atrás como sociedad el racismo, la xenofobia y otras formas de interacción humana que resultan perjudiciales para la convivencia democrática.

Referencias

- Alaminos, A. (2006). El muestreo en la investigación social. En A. Alaminos, y J. L. Castejón (Ed.), *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión* (pp. 41-67). Alicante: Marfil.
- Amezcu, M. y Gálvez, A. (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: Perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), 423-436. <https://doi.org/10.1590/S1135-57272002000500005>
- Andrés, M. y Sarto, M. (2009). Escuela inclusiva: Valores, acogida y convivencia. En M. P. Sarto y M. E. Venegas (Coords.), *Aspectos clave de la educación inclusiva* (pp. 85-118). Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Banks, J. (1989). Integrating the curriculum with ethnic content: Approaches and guidelines. En J. Banks y C. Mcgee Banks (Coord.), *Multicultural education. Issues and perspectives* (pp. 189-207). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Banks, J. (1994). *An introduction to multicultural education*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

- Blanco, R. (1999). Proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe. *Boletín*, 48, 55-72.
- 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.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusion*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T. (2010). La inclusión como marco para el desarrollo educativo: Transformar los valores en acción. En Fundación PAR (Ed.), *Escuelas inclusivas un camino para construir entre todos* (pp. 38-58). Buenos Aires: Fundación PAR.
- Carrasco, S. (1998). *Interculturalitat i educació. Aportacions per un debat entre l'antropologia social y la pedagogia*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Castro, C. (2012). *Inmigración, hoy: El reflejo de las representaciones sociales de los/las docentes en la cultura, la política y las prácticas de la escuela en el marco de la diversidad cultural* (Tesis de Magister). Santiago de Chile: Universidad Central.
- Campo, M., Álvarez, M., Castro, P. y Álvarez, E. (2005). La situación de los alumnos extranjeros vista por los maestros de primaria. *Aula Abierta*, 86, 205-218.
- Cerrutti, M. y Binstock, G. (2012). *Los estudiantes inmigrantes en la escuela secundaria. Integración y desafíos*. Buenos Aires: Argentina.
- Conde, F. (2014). Desigualdad, discriminación y pedagogía de la igualdad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 1-20.
- Dyson, A., Howes, A. y Roberts, B. (2002). *Una revisión sistemática de la efectividad de las acciones a nivel de la escuela para promover la participación de todos los estudiantes*. Londres: Institute of Education.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Escarbajal, A. (2011). Hacia la educación intercultural. *Revista Interuniversitaria*, 18, 131-149. https://doi.org/10.7179/PSRI_2011.18.10
- Gibson, M. (1991). Minorities and schooling: Some implications. En M. Gibson y J. Ogbu (Coords.), *Minorities status and schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities* (pp. 357-381). Nueva York, NY: Garland Publishing.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010) *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw Hill.
- Itarte, R. (2005). Pluralidad y educación. La intercultural como modelo educativo. En T. Fernández y J. García (Coord.), *Multiculturalidad y educación: teorías, ámbitos y prácticas* (pp. 66-95). Madrid: Alianza.
- Jara, C. (2011). Sobre el falso concepto de participación en educación. *CISMA. Revista del centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, 1, 1-10.
- Jiménez, F. (2014). Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización del alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: Desafíos para la interculturalidad actual. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 409-426. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300024>
- Jiménez, F. y Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela: Discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419-441.

- Johnson, D. (2015). Formar ciudadanos interculturales en un mundo global: Algunas notas desde los estudios curriculares. *Revista Diálogo Andino*, 47, 7-14. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812015000200002>
- Jordán, J. (1994). *La escuela multicultural: Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Kaluf, M. (2009). *Niños inmigrantes peruanos en la escuela chilena* (Tesis de Magister). Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Lasso, M. (2015). Cultura inclusiva en la escuela. *Revista para el Aula*, 14, 24-25.
- 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(12), 259-282.
- Lluch, X. (2005). Educación intercultural y currículum: Una oportunidad de repensar la cultura escolar. En T. Fernández y J. García (Coords.), *Multiculturalidad y educación: Teorías, ámbitos y prácticas* (pp. 179-216). Madrid: Alianza.
- McCarthy, C. (1994). *Racismo y currículo: La desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Muñoz, A. (2001). *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*. Recuperado de <http://www.comadrid.es/webdgp/Interculturalidad/enfoques.doc>
- Ministerio de Educación de Chile. (2005). *Ordinario N°07/1008 (1531)*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Ordinario N°02/000894*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). Recuperado de <https://migrantes.mineduc.cl/>
- Muntaner, J. (2000). Igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 4(1), 1-19.
- Obando, G. (2008). La participación docente en la toma de decisiones desde la visión micropolítica. *Revista de Educación*, 17(32), 87-108.
- Ogbu, J. (1991) Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective. En M. Gibson y J. Ogbu (Coords.), *Minority status and schooling. A comparative study of immigrant and involuntary minorities* (pp. 3-33). Nueva York, NY: Garland Publishing
- Ortiz, M. (2008). Inmigración en las aulas: Percepciones prejuiciosas de los docentes. *Revista de Sociología Papers*, 87, 253-268. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v87n0.805>
- Pavez, I. (2012). Inmigración en Chile. Experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Revista de Estudios Tranfronterizos*, 21(1), 75-99.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
- Poblete, R. y Galaz, C. (2007, septiembre). La identidad en la encrucijada, migración peruana y educación en el Chile de hoy. Ponencia presentada en el *II Congreso internacional de etnografía y educación, migraciones y ciudadanía*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Poblete, R. (2011). Género y educación: Trayectorias de vida para ellos y ellas. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(1), 63-77.
- Poblete, R, Galaz, C. y Frías, C. (2015). *Inmigrantes en Chile: Oferta programática, participación, inclusión y vulnerabilidad. Investigación realizada para el Ministerio de Desarrollo Social*. Documento no publicado.

- Salas, A. y Urbano, C. (2012). La educación intercultural. Percepciones y actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(1), 1-15.
- Sarto, M. P. y Venegas, M. E. (2009). *Aspectos clave de la educación inclusiva*. Salamanca: Instituto Universitario de la Integración en la Comunidad.
- Tijoux, M. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis Revista Latinoamericana*, 12(35), 287-307. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013>
- UNESCO. (2001). *Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural*. París: UNESCO.
- UNICEF. (2004). *Convivencia y discriminación en el ámbito escolar*. Santiago de Chile: UNICEF.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. París: UNESCO.
- UNICEF. (2011). *Convivencia y discriminación en el ámbito escolar*. Santiago de Chile: UNICEF.

Breve CV de los autores

Leydi Patricia Cerón Campo

Fonoaudióloga titulada de la Universidad del Cauca - Colombia, Magíster en Educación Inclusiva Universidad Central - Santiago de Chile, Diplomada en Trastorno Específico del lenguaje de la Universidad de Chile. Participante del grupo de gestión de la sociedad educacional Carlos Salinas; Responsable de diagnóstico y tratamiento de niños con alteraciones de lenguaje y asesoría a docentes en el manejo de trastornos de lenguaje en el aula. ORCID ID: 0000-0002-2243-6310. Email: leydiceron@gmail.com

Marly Pérez Alvarado

Fonoaudióloga titulada de la Universidad del Cauca - Colombia, Magíster en Educación Inclusiva, Diplomada en Trastorno Específico del lenguaje de la Universidad de Chile; se desempeña como profesional en programa de integración escolar en establecimientos de educación Pre-básica y Básica. Encargada de la coordinación de profesionales en la intervención de estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de Trastorno del Espectro Autista y Discapacidad Intelectual en la Corporación Educacional Laudelina Araneda, Co-terapeuta en el Programa de Equinoterapia, Centro EQQUUS. ORCID ID: 0000-0001-7041-8689. Email: marlyperez85@gmail.com

Rolando Poblete Melis

Doctor en Antropología Social y Cultural y Master en Investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona, Licenciado en Filosofía por la Universidad Católica de Valparaíso. Es académico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile e investigador del Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva de la misma universidad. Integrante del núcleo interuniversitario Estudios Críticos de la Diversidad, sus áreas de trabajo son políticas públicas, migraciones, diversidad, género y educación. Sus últimas investigaciones y publicaciones están asociadas a los procesos de inclusión de niños y niñas migrantes en escuelas y en especial al trabajo con la diversidad que llevan a cabo los centros educativos. ORCID ID: 0000-0002-7799-7190. Email: rpobletem@ucentral.cl

NORMAS DE PUBLICACIÓN

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





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 inclusiva@ucentral.cl

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

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

LATIN AMERICAN JOURNAL OF INCLUSIVE EDUCATION

Instructions for authors

1. The Latin American Journal of Inclusive Education is published in both print and electronic formats. It contains articles referring to studies, research projects, and reflections related to the themes of the journal. Book reviews and comments on articles will also be published.
2. The Journal only accepts unpublished papers or papers which have had limited dissemination in Latin America. In the latter case, it is necessary to give the place of original publication and permission to publish from the original publisher. We do not accept papers which are under consideration by other journals.
3. The originals must be submitted in English and conform to the APA rules of editing.
4. Papers should use Times New Roman font and letter size 12, with margins set at 1.5 and 3.
5. Papers should be between 6,000 and 8,000 words – approximately 25 pages.
6. At the beginning of each article there should be a cover page containing the title of the paper, details including affiliations and addresses of all authors, and an email address for the corresponding author. There should also be a brief curriculum vitae of six to ten lines for each of the authors for publication with the article.
7. Details of grants, scholarships or other financial support should be noted as appropriate.
8. Articles should conform to the following structure:

- Cover page
- Abstract, in English and Spanish, not exceeding 150 words
- Up to five keywords, in English and Spanish, that characterise the content of the paper, using internationally accepted terms (see ERIC Thesaurus)
- Introduction
- Development of the paper to include rationale and theoretical discussion of the topic, review of relevant literature, methodology, and results.
- Conclusions summarizing the findings and their limitations
- Bibliography following APA standards.

9. Table, graphs and abbreviations

Tables and graphs must be numbered according to their order of appearance in the text with Arabic numerals. They should have titles which specify their content.

Abbreviations should be confined to widely used and standard terms. The first usage in the text should contain the full term with the corresponding abbreviation in parenthesis.

10. Bibliographic citations should follow APA guidelines.
The following are examples of bibliographic citations.

Journal article, one author

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

Journal article, two or more authors

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

Book

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

Book chapter

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

Electronic source

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

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