

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Mayo – Octubre 2018 / Volumen 12 / Número 1

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



DESAFÍOS Y COMPLEJIDADES EN LOS
PROCESOS DE INCLUSIÓN

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





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

DIRECCIÓN EDITORIAL

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

EDITOR INVITADO PRESENTE NÚMERO

Dr. Rafael Félix Bell Rodríguez

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 12 N° 1
Mayo - Octubre 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 Mensaje de la Educación Inclusiva es Simple, pero su Puesta en Práctica es Compleja	11
<i>Cynthia Duk y F. Javier Murillo</i>	
DESAFÍOS Y COMPLEJIDADES EN LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN	
Presentación: Desafíos y Complejidades en los Procesos de Inclusión	17
<i>Rafael Félix Bell Rodríguez</i>	
La Formación de Docentes para la Educación Inclusiva. Un Reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador	21
<i>José Ignacio Herrera, Ángeles Parrilla, Antonia Blanco y Geycell Guevara</i>	
Estado del Arte sobre Concepciones de la Diversidad en el Contexto Escolar Infantil	39
<i>Angélica María Barrero y Ana Lucía Rosero</i>	
Docentes Abriendo las Puertas del Clóset: Narrativas de Resistencias y Apropiaciones a la Heteronormatividad en Profesores Homosexuales/Lesbianas en Escuelas Públicas y Privadas de Santiago de Chile	57
<i>Mario Catalán Marshall</i>	
¿Quién Toma la Palabra en la Escuela?, ¿Quién Escucha? Preguntas Pertinentes desde la Práctica Reflexiva	79
<i>Margarita Sañudo y Teresa Susinos</i>	
Prácticas Pedagógicas en el Proceso de Transición hacia la Escuela Inclusiva. Seis Experiencias en El Salvador	97
<i>Cristina Aracely Muñoz Morán</i>	
El Principio de Inclusión: Similitudes y Diferencias en la Educación Escolar y Superior en Chile	115
<i>Juan Pablo Queupil y Francisco Durán del Fierro</i>	

El Deseo de Ser Primera Generación Universitaria. Ingreso y Graduación en Jóvenes de Sectores Populares	133
<i>Joaquín Linne</i>	
Significado del Proceso de Inserción a la Vida Universitaria: Desde una Perspectiva de Aprendizaje como Práctica Social	153
<i>Lorena Ramírez Casas y José Martín Maturana</i>	
Diagnóstico sobre las Buenas Prácticas Docentes en la Facultad de Contaduría y Administración y la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí	167
<i>Diana Cecilia Rodríguez Ugalde, Fernando Mendoza Saucedo y Juana María Méndez Pineda</i>	
Inclusión y Juego en la Infancia Temprana	185
<i>Francisca Cáceres Zúñiga, Maribel Granada Azcárraga y María Pomés Correa</i>	
Los Retos de la Educación Intercultural en el Siglo XXI	199
<i>Francisco Guzmán Marín</i>	
¿Programación para Todos? Herramientas y Accesibilidad: Un Estudio de Caso	213
<i>Natalia G. Monjelat, Marisa A. Cenacchi y Patricia S. San Martín</i>	

EDITORIAL

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Editorial:

El Mensaje de la Educación Inclusiva es Simple, pero su Puesta en Práctica es Compleja

Cynthia Duk ^{1*}
F. Javier Murillo ²

¹ Universidad Central de Chile, Chile

² Universidad Autónoma de Madrid, España

Han pasado casi tres décadas de la renombrada Conferencia Mundial de Jomtien sobre Educación para Todos, organizada el año 1990 por la UNESCO, que marcó un hito en la agenda pública de los Estados y de las organizaciones de la sociedad civil, al consagrar el acceso universal a la educación y la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje como un derecho que todos los niños, niñas y jóvenes tienen, sin excepción. Y también casi han pasado 25 años de la Conferencia Mundial de Salamanca que dio seguimiento a Jomtien en 1994, en el ámbito de las Necesidades Educativas Especiales, reconociendo el acceso y calidad como elementos fundamentales para garantizar igualdad de oportunidades.

La relevancia de la Declaración de Salamanca y su Marco de Acción es que acuñó por primera vez a nivel internacional el concepto de “educación inclusiva”, reafirmando el compromiso de Educación para Todos de Jomtien, pero poniendo el foco en los grupos en mayor riesgo de exclusión, marginación y fracaso escolar, así como en la importancia de que todos los niños y niñas tengan la oportunidad de educarse “juntos” en las escuelas de su comunidad, relevando la idea de “escuela inclusiva”.

Desde el planteamiento de Salamanca, la inclusión es concebida como un principio rector que debe orientar las políticas y prácticas educativas de todos los estudiantes y, por tanto, del sistema en su conjunto, dejando en claro que no se refiere ni restringe a los estudiantes con necesidades educativas especiales, aunque obviamente los incluye. Recordemos que dice exactamente:

El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de grupos o zonas desfavorecidas, o marginados. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares... El mérito de las escuelas “integradoras” no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras” (cabe subrayar que el término “integradoras” es usado como sinónimo de “inclusivas”, en la versión en inglés de la declaración se utiliza el término “inclusive”).

Es bastante posible que si se hubiera escrito en la actualidad, el mismo planteamiento habría sido formulado de manera distinta. Pero estaremos de acuerdo que el mensaje de

*Contacto: cduk@ucentral.cl

fondo sigue completamente vigente. No cabe duda de que los principios, propuestas y recomendaciones derivadas de Salamanca fueron visionarias y vanguardistas en su época. Uno de sus mayores méritos fue colocar en la mira a los niños/as más necesitados de educación, a los excluidos y discriminados, y tomar posición, desde el reconocimiento de sus derechos y dignidad como personas, en favor del enfoque de educación inclusiva como vía privilegiada para alcanzar el objetivo de Educación para Todos, “con todos”, como quedó plasmado en algún documento sobre el tema.

En este sentido, es innegable el papel que jugó Salamanca en los orígenes de los conceptos de “educación inclusiva” y “escuela inclusiva”, como también en su proyección alrededor del mundo, trascendiendo el campo de la educación especial, para convertirse progresivamente en un asunto que importa y adquiere cada vez más sentido para la educación general, como siempre debiera haber sido.

Sin pretender hacer un análisis detallado, es posible afirmar que el mensaje de la educación inclusiva ha tenido presencia con distintos matices, en la mayoría de los acuerdos e instrumentos internacionales generados con posterioridad a Salamanca, impactando a su vez las políticas y marcos normativos nacionales de numerosos países, que han adoptado medidas potentes para favorecerla y reducir los mecanismos de los sistemas que generan exclusión, segregación o bajo desempeño.

Un ejemplo palpable de ello es el ODS 4, único objetivo dedicado a la educación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas, al cual nos referimos extensamente en la editorial del número anterior (Murillo y Duk, 2017). Como se puede apreciar, su formulación hace hincapié en la inclusión y la equidad como fundamentos para una educación y un aprendizaje de calidad, comprometiendo a los países a trabajar en pro de este objetivo: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Este planteamiento era algo inimaginable en la década de los 90, y denota el arraigo que el concepto de educación inclusiva ha alcanzado en el discurso internacional. Sin ir más lejos, a tal punto la inclusión ha penetrado en el lenguaje educativo que vemos como se multiplica su uso como adjetivo en diversos ámbitos, de modo de distinguir lo inclusivo/a. En la actualidad no sorprende a nadie, escuchar hablar de sistema y escuela inclusiva, de políticas, gestión o prácticas inclusivas, currículo inclusivo, incluso de profesor inclusivo. La instalación del enfoque inclusivo en el lenguaje educativo tiene sin duda un lado muy positivo, pero también nos advierte del riesgo que su uso indiscriminado se convierta en una etiqueta más, carente contenido y termine perdiendo significancia o siendo percibido como otra moda educativa.

En todo caso, pareciera que lo que fundamenta la referencia a lo inclusivo es la demanda de acceso igualitario a las oportunidades educativas y a una educación de calidad para todos los y las estudiantes, sustentada en el reconocimiento de las diferencias; es decir, una educación más equitativa. Desde esta perspectiva, inclusión, calidad y equidad serían tres conceptos estrechamente vinculados e interdependientes, tal como se refleja en el ODS 4 al incorporar en su definición esta triada. Sin embargo, si revisamos las metas que operacionalizan este ambicioso objetivo, es posible advertir que no dan cuenta suficientemente de la amplitud y alcances de su definición.

Ello nos lleva a reafirmar la idea de que el mensaje de la inclusión es simple, pero su puesta en práctica es muy compleja. Ello es debido, por una parte, a las diversas comprensiones que giran en torno a esta noción y, por otra, a la multiplicidad de factores

que interactúan en cada realidad para su implementación y desarrollo continuo. Pero si cabe más compleja es aún su puesta en marcha en contextos donde priman modelos educativos que se contraponen a los principios que orientan la educación inclusiva y que ejercen presión en la dirección contraria o no deseada, lo que no resulta fácil contrarrestar.

Sin ánimo de desmoralizarnos, para finalizar queremos compartir un aporte digno de mencionar, la “Guía para Asegurar la Inclusión y la Equidad en la Educación”, publicada por la UNESCO el 2017, para apoyar a los países y a los tomadores de decisiones en los procesos de diseño, implementación y monitoreo de políticas que favorezcan la inclusión y equidad, en el marco del ODS 4.

En ella se señala que, la incorporación de los principios de equidad e inclusión en la política educativa implica lo siguiente (UNESCO, 2017, p. 13):

- Valorar la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, independientemente de sus contextos y características personales.
- Reconocer los beneficios de la diversidad de los y las estudiantes y cómo vivir con las diferencias y aprender de ellas.
- Recopilar, cotejar y evaluar evidencias sobre las barreras al acceso de los niños y de las niñas a la educación, a la participación y a los logros, prestando especial atención a los y las estudiantes que pueden estar más expuestos al fracaso, la marginación o la exclusión.
- Alcanzar un entendimiento común de que los sistemas educativos más incluyentes y equitativos tienen el potencial de promover la igualdad de género, reducir las desigualdades, desarrollar las capacidades de los docentes y del sistema y fomentar entornos de aprendizaje de apoyo. Estos diversos esfuerzos, a su vez, contribuirán a una mejora general en la calidad de la educación.
- Movilizar a los actores claves del sistema educativo y de la comunidad para propiciar las condiciones para un aprendizaje inclusivo y una comprensión más amplia de los principios de inclusión y equidad.
- Aplicar cambios de forma eficaz y supervisar su impacto, reconociendo que el logro de la inclusión y de la equidad en la educación es un proceso continuo, más que un esfuerzo único.

La pregunta de cajón, que se repite una y otra vez, y sigue abierta es: ¿cómo acortamos la distancia entre el discurso de la inclusión cargado de buenas intenciones y la práctica real de la educación inclusiva?

Referencias

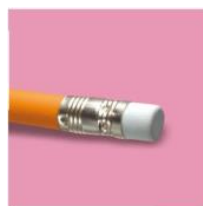
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2017). El ODS 4 (y el 16) como meta para los próximos años. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200001>
- UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. París: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

ARTICULOS

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Presentación:

Desafíos y Complejidades en los Procesos de Inclusión

Challenges and Complexities in the Inclusion Processes

Rafael Félix Bell Rodríguez *

Instituto Superior Tecnológico de Formación Profesional
Administrativa y Comercial, Ecuador

La necesidad de continuar aportando elementos que contribuyan a la reflexión acerca de la educación inclusiva desde la investigación, la revisión de posturas teóricas y metodológicas y el análisis de diversas experiencias de inclusión en distintos escenarios y realidades educativas, constituye el eje central en torno al cual se concentra la atención de los artículos que se publican en este número.

Los temas que se abordan permiten constatar las complejidades, los logros, las contradicciones y los desafíos presentes en el ámbito de la educación inclusiva, resaltando, al mismo tiempo, la importancia de la acción conjunta de todos los factores involucrados para el indispensable avance de este permanente proceso.

En ese contexto, agradezco de manera sincera a la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva y a su editora Cynthia Duk, por la gentil invitación para participar en la edición de este número, cuyo contenido encierra una convocatoria a la promoción del intercambio y a la intensificación de los esfuerzos a fin de favorecer la consecución de los objetivos de la educación inclusiva en un mundo en el que la exclusión no detiene su galopante marcha. Un mundo, como escribe Godoy (2015, p. 2) “con desigualdades, en donde coexisten grupos vulnerables y expuestos: personas con discapacidad, migrantes, ciudadanos que sobreviven con escasos recursos, minorías étnicas, sexuales, etc.”

Precisamente la contradicción entre las aspiraciones y propósitos de la inclusión educativa y la realidad del mundo en el que la misma se desarrolla se convierte en una de las fuentes sobre cuya base se generan las complejidades y los desafíos que hoy han de ser superados para el pleno e inaplazable ejercicio del derecho de todas y todos a una educación de calidad. En ese sentido, tal vez resulte conveniente intentar esbozar algunas de las principales complejidades que hoy pueden estar presentes en el análisis de la educación inclusiva y que, siguiendo a Ocampo (2015), a grandes rasgos, pueden ser abordadas desde dos perspectivas fundamentales, la epistemológica y la práctica.

Desde el punto de vista epistemológico las complejidades parecen estar relacionadas con los enfoques y las posturas que se asumen en torno a la propia definición y comprensión de la educación inclusiva, su relación con la educación especial, la manera en la que se aborda el vínculo entre la diversidad y la singularidad y cómo todo ello se refleja en la inacabada construcción de su aparato conceptual y metodológico. Como expresión de lo antes señalado son disímiles las definiciones, conceptos e interpretaciones de la inclusión

*Contacto: rafael.bell@formacion.edu.ec

educativa, que a veces hace pensar que la misma, como escribe Echeita (2007, p. 98) “significa cosas distintas, para distintas personas, en distintos contextos”.

La situación antes descrita es una clara evidencia de la naturaleza compleja del constructo educación inclusiva, de su carácter multifactorial y de su indisoluble nexo con el contexto, que como se refleja en varios de los artículos que conforman este número, desempeña un papel protagónico en el diseño y desarrollo de este noble proceso. En consonancia con ello, el reconocimiento de las complejidades que la inclusión encierra no estaría completo si en su realización no se considera también la perspectiva práctica que remite a realidades que en muchos casos requieren ser transformadas de raíz si es que se aspira con seriedad al logro de los ideales y objetivos de la inclusión.

Así, desde la perspectiva práctica es muy difícil hablar de inclusión cuando no se garantiza el acceso de todos los niños y niñas a la escuela, cuando en las aulas el número de alumnos por docente rebasa con creces la relación óptima para garantizar una atención de calidad a todos y cada uno de ellos, cuando en esencia, la distancia entre la teoría y la práctica parece ser una constante que inexorablemente deberá ser acortada si en verdad si impone, más que el discurso, como sucede hoy, la práctica real y plena de la inclusión. Por ello, y más en el caso de la inclusión, resulta indispensable afianzar el vínculo de la teoría con la práctica, que han de conformar una unidad indisoluble sobre cuya base se promueva su enriquecimiento mutuo y el mejoramiento continuo del quehacer educativo y social.

Con ese propósito han sido seleccionados los artículos que conforman este número que se inicia con el aporte de José Ignacio Herrera, Ángeles Parrilla, Antonia Blanco y Geycell Guevara, quienes abordan las premisas sobre las cuales se realizó el diseño y la implementación de la carrera de Licenciatura en Educación Especial con enfoque inclusivo en la Universidad Nacional de Educación (UNAE) del Ecuador.

Otros aspectos relacionados directamente con los docentes, con sus concepciones y sus prácticas, son discutidos en el artículo de Angélica María Barrero y Ana Lucía Rosero, en el que se constata la manera en la que se está enfocando el trabajo con la diversidad del alumnado en la educación inicial a partir del estudio de los resultados de 41 investigaciones desarrolladas en ese ámbito.

Cabe señalar que en ocasiones la referencia a la diversidad tiende a ser asumida como un discurso en sí mismo inobjetable (Skliar, 2007), aunque múltiples artistas de la diversidad quedan con frecuencia excluidas de ese discurso, en el que, por ejemplo, no siempre se incluye la diversidad de los docentes, de su formación, experiencias, inclinaciones e intereses y su relación con el desarrollo individual, educativo y social. A la luz de lo señalado, en el artículo de Mario Catalán Marshall se promueve la reflexión en torno a la situación, necesidades y expectativas de los profesores homosexuales y lesbianas en el sistema escolar chileno.

El análisis de la escucha del docente desde un enfoque inclusivo y participativo es el hilo conductor de la contribución que realizan en este número Margarita Sañudo y Teresa Susinos, que encierra una comprometida apuesta por la reflexión humana y profesional de los educadores, motivada por las diversas voces de todos sus estudiantes.

Precisamente la vinculación que comúnmente se establece entre los docentes y los estudiantes es uno de los principales hallazgos del artículo que presenta Cristina Aracely

Muñoz Morán, cuyo centro de atención se coloca en seis experiencias desarrolladas en El Salvador en el proceso de transición hacia la escuela inclusiva.

El principio de inclusión, su expresión y alcances normativo legales en diversos contextos y niveles educativos constituye el punto de partida de las reflexiones contenidas en el artículo de Juan Pablo Queupil y Francisco Durán del Fierro, que al mismo tiempo pueden ser tomadas como preámbulo general para los análisis y valoraciones que son compartidas por Joaquín Linne, primero y seguidamente por Lorena Ramírez Casa y José Martín Maturana en relación con las diversas etapas de la trayectoria y del significado de la vida universitaria para estudiantes de la educación superior. Con ese mismo contexto, pero tomando como escenario particular la Universidad Autónoma de San Luis Potosí en México, se relacionan las ideas para el diagnóstico sobre las buenas prácticas docentes que son desarrolladas en el artículo de Diana Cecilia Rodríguez Ugalde, Fernando Mendoza Saucedo y Juana María Méndez Pineda.

Una mirada a la inclusión y su relación con el juego en la infancia temprana es presentada en el artículo de Francisca Cáceres Zúñiga, Maribel Granada y M. Pilar Pomes, quienes resaltan las potencialidades de esta actividad, que resulta imprescindible para el desarrollo integral de las niñas y de los niños desde las primeras edades.

En el análisis de los desafíos y complejidades en los procesos de inclusión es imposible omitir el tratamiento de una cuestión tan esencial y relevante para la educación y la sociedad actual como la educación intercultural, un modelo que como explica en su artículo Francisco Guzmán Marín está en capacidad de responder con acierto a las profundas transformaciones de las sociedades contemporáneas.

El incesante desarrollo de las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones constituye una de las principales fuentes generadoras de los cambios que tienen lugar en la sociedad actual, ofreciendo al mismo tiempo, amplias potencialidades para crear condiciones que promuevan el logro de una sociedad más inclusiva. En consonancia con ello, en el artículo de Natalia G. Monjelat, Marisa A. Cenacchi y Patricia S. San Martín se subraya la importancia de contar con tecnologías que favorezcan el aprendizaje de la programación desde un enfoque inclusivo y complejo.

De esta manera, esperamos que el breve esbozo realizado, más que en una presentación, se convierta en una invitación para la lectura y la reflexión individual y colectiva acerca de los artículos que conforman el número que en estos momentos se pone a vuestra disposición, con la aspiración de contribuir al reconocimiento, a la superación de desafíos y a la generación de respuestas creativas ante las crecientes complejidades del mundo actual, una magnífica oportunidad para continuar promoviendo y trabajando por el logro de una educación y de una sociedad sin exclusiones ni excluidos.

Referencias

- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Godoy, X. (2015). Complejidades del proceso de inclusión educativa para estudiantes con discapacidad en los centros educativos de Chile. *Revista Integra Educativa*, 8(2), 165-175.

Ocampo, A. (2015). La gestión de la escuela inclusiva y su intervención institucional: Tensiones entre la pertinencia de sus actuaciones y la necesidad de un nuevo paradigma epistémico. *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia*, 9, 1-30.

Skliar, C. (2007). *La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Cuyo.

Breve CV del autor

Rafael Félix Bell Rodríguez

Graduado con honores del Instituto Estatal Pedagógico Lenin - Moscú, Rusia, 1985 con especialización en Sordopedagogía. Máster of arts en Educación y Máster en Educación Especial (1998). Doctor en Ciencias Pedagógicas por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana, Cuba (2009). Profesor universitario e investigador acreditado por la Academia de Ciencias de Cuba. Fue Director Nacional de Educación Especial y Director de Colaboración Internacional del Ministerio de Educación de la República de Cuba, Decano de la Facultad de Educación Infantil, Primaria y Especial del Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona” y Subdirector del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de su país.

Ha promovido y participado como Presidente de Comisión, conferencista magistral y ponente en numerosos eventos científicos nacionales e internacionales. Autor y coautor de más de 70 publicaciones, entre las que se incluyen libros, capítulos de libros, traducciones, ponencias y artículos que han sido publicados en Cuba, México, España, Italia, Chile y Ecuador. Actualmente se desempeña como Vicerrector académico del Instituto Superior Tecnológico de Formación Profesional, Administrativa y Comercial de Guayaquil, Ecuador. ORCID ID: 0000-0002-0255-642X, Email: rafael.bell@formacion.edu.ec

La Formación de Docentes para la Educación Inclusiva. Un Reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador

Teacher Training for Inclusive Education. A Challenge from the National University of Education in Ecuador

José Ignacio Herrera ^{1*}
Ángeles Parrilla ²
Antonia Blanco ²
Geycell Guevara ¹

¹ Universidad Nacional de Educación, Ecuador

² Universidad de Vigo, España

Una demanda del sistema educativo ecuatoriano es la formación de docentes, comprometidos con las transformaciones de la sociedad; con altos valores humanistas, éticos, innovadores e investigativos y generadores de ambientes para atender la diversidad. Por lo que en el presente artículo se propone reflexionar acerca del proceso de formación de los profesionales de la educación para conducir prácticas inclusivas desde el modelo de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Este trabajo parte de estudios realizados acerca de la formación del profesional de la educación con énfasis en el profesorado de la educación especial, así como de las demandas que la sociedad ecuatoriana plantea a sus instituciones educativas para que sean más inclusivas y abiertas a la diversidad. Estas premisas permitieron diseñar e implementar la carrera de Licenciatura en Educación Especial con enfoque inclusivo desde la Universidad Nacional de Educación (UNAE), donde se acumulan interesantes experiencias.

Descriptores: Formación del personal docente; Formación de docentes de educación especial; Escuela especial; Profesor especializado; Ayuda educativa.

The training of teachers committed to their times, with high humanistic, ethical, innovative and investigative values, generators of environments for attention to diversity is a demand of the Ecuadorian educational system, the objective of the article is to propose a reconsideration of the process of formation of professionals for attention to diversity, capable of conducting inclusive educational practices from the pedagogical model of UNAE. The work makes sense from the trend studies on teacher training, with emphasis on teachers for special education and support schools, as well as the demands that Ecuadorian society poses to their educational institutions to make it every day more inclusive and open to diversity. Based on these premises, a Degree in Inclusive Education was designed and implemented by the National University of Education (UNAE), where interesting experience is accumulated in the training process of professionals.

Keywords: Training of teaching staff; Special teacher education; Special school; Special education teacher; Educational assistance.

*Contacto: joseighr2015@gmail.com

Introducción

Un anhelo de los sistemas educativos a nivel internacional es la formación de docentes para trabajar con la diversidad de estudiantes en el marco de un aula inclusiva, donde se promueva la igualdad y la justicia social. Al respecto, la Agenda 2030 expresa que se debe garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

La educación inclusiva implica un replanteo de los procesos de formación del profesorado. Los debates, sobre el tema, se encuentran en informes y documentos internacionales que recogen estas demandas, entre las que se encuentran: “Guías para las políticas sobre la inclusión en educación” (UNESCO, 2009); el *World Report on Disability* (WHO, 2011), el informe de la OCDE (2010) sobre Educación de profesores para la diversidad y el trabajo de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa (EADSNE, 2012).

Si bien, América Latina se incorporó con cierto desfase al movimiento inclusivo, este tema ha sido tratado de forma prioritaria en los últimos años por los países que lo componen. Informes como la XX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (OEI, 2010); el documento de la UNESCO (2012) para la elaboración de políticas de inclusión en América Latina y el Caribe y los trabajos de Payá (2010), Blanco y Duk (2011), Vaillant (2011, 2013) así lo confirman. En ellos se analizan las políticas y prácticas inclusivas en la región y la formación de profesores para la educación básica y la inclusión.

El informe de la UNESCO (2015a) referido a los progresos que desde el año 2000 al 2015 se logró en la Educación para Todos en Ecuador (Revisión Nacional 2015 de la Educación para Todos), insiste en que aún no son suficientes los avances hacia una educación inclusiva. La identificación de barreras y la búsqueda de procesos educativos, formativos, políticos para el desarrollo de una educación y sociedad más inclusiva, innovadora y reflexiva sigue siendo una cuestión pendiente. Estos aspectos han sido refrendados en el Foro Mundial por la Educación de 2015 (UNESCO, 2015b).

En el análisis acerca de la situación del profesorado para enfrentar la educación inclusiva, se reconoce la necesidad de fortalecer su formación para esta tarea. Durante su implementación en el Ecuador, con el Plan Decenal de Educación (2006-2015), estos nudos críticos se han superado. La política pública educativa incrementó las coberturas en la Educación Inicial y Básica. Además, se ha elevado la calidad del sistema educativo, los niveles de gobernanza y la eficacia institucional.

Se concibe el Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 y la Estrategia de desarrollo del Plan Toda una Vida, Ecuador 2030 y se declara que: “Ecuador promoverá la solidaridad y el respeto a la diversidad” (p. 32). En este documento, “se reconoce y celebra la igualdad en la diversidad que poseen los diferentes sujetos de derechos” (p. 36). Para su cumplimiento, se desplegaron acciones, por lo que la inclusión educativa llegó al 87% de la población en edad escolar con Necesidades Educativas Especiales (NEE), asociadas o no a una discapacidad. Además, se crearon a nivel nacional 140 Unidades de Apoyo a la Inclusión (UDAI) para fortalecer la educación especializada e inclusiva y garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de los niños y jóvenes con NEE.

Se puede decir que Ecuador cuenta con una política pública que define y orienta la educación inclusiva en las instituciones educativas. Para dar cumplimiento a estas

políticas, se emiten orientaciones para los currículos y adaptaciones curriculares que atienden a los niños con NEE. Aunque se habla de flexibilidad curricular para atender la diversidad, aún se sigue orientando desde la discapacidad.

Este discurso inclusivo, todavía está permeado por ideas asistencialistas e integradoras. Se piensa que la solución se encuentra en etiquetar y clasificar a los niños para enviarlos a escuelas especiales o consultas de psicólogos o terapeutas. Por otro lado, se cuenta con docentes interesados en mejorar sus prácticas inclusivas, pero que no poseen las herramientas pedagógicas para hacerlo.

El Sistema Nacional de Educación tiene un déficit aproximado de 160.000 vacantes, proyectadas hasta el 2030, según el diagnóstico del expediente de creación de la UNAE (2013). Se pretende su inserción cualificada en el ámbito del Sistema Nacional de Educación para brindar educación de calidad, con enfoque inclusivo, de equidad y respetando las características de pluriculturalidad y multilingüismo de los individuos.

En el informe *Ser Maestro, 2014*, estudio realizado sobre el desempeño docente del magisterio ecuatoriano, se refleja la necesidad de desarrollar las competencias, habilidades y saberes de los procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos. Un 45% de los docentes manifiestan que tienen una insuficiente formación en educación especial y en educación para la ciudadanía, cuestiones directamente vinculadas a la educación desde el enfoque inclusivo.

Los estudios exploratorios sobre pertinencia y perfil de egreso para la carrera de Educación Especial con enfoque inclusivo (Parrilla, Blanco y Herrera, 2015), realizados por la Universidad Nacional de Educación (UNAE), constatan que existen carencias relacionadas con el trabajo en equipos y redes, con los procesos de identificación de barreras para el aprendizaje y la participación, con el diseño de currículos diversificados y universales para el aprendizaje y con el manejo didáctico en un aula inclusiva.

La UNAE es una institución pública, que tiene la misión de formar los nuevos docentes que necesita el país para desarrollar y transformar el sistema educativo de Ecuador. Posee un modelo pedagógico que se caracteriza por trasladar la docencia del campo de la explicación al de la tutorización, para que cada estudiante se entienda a sí mismo y desarrolle sus proyectos vital y profesional, así como las competencias para ser un docente del siglo XXI y de la era digital (Pérez Gómez, 2013).

Estos argumentos conllevaron a la reflexión del proceso de formación de los profesionales de la educación con el fin de prepararlos para la atención a la diversidad en el sistema educativo ecuatoriano y para conducir prácticas inclusivas, sustentadas en el modelo pedagógico de la UNAE.

1. Tendencias en la formación del profesional docente. Un acercamiento al docente de la educación especial

La formación del profesorado históricamente ha contado con disímiles modelos, tradiciones o perspectivas de formación. A su vez, estos presentan en su interior, variadas manifestaciones o diversificaciones.

Según Feiman-Nemser (1990) la tradición académica se centra en la figura del profesor y en su actividad docente, considerándolo como un experto en la materia que enseña y ofrece

un conjunto de normas de comportamientos profesionales para su aplicación práctica. Por su parte, la tradición tecnológica concibe a los profesores como técnicos y la finalidad es capacitarlos en habilidades que han demostrado ser eficaces para el desarrollo profesional.

Shön (1992) describe la perspectiva práctico-crítica como aquella que entiende al profesor como el profesional que debe aprender a resolver problemas en situaciones de incertidumbre, singularidad y conflictos. La finalidad es promover la formación y el desarrollo profesional a través de la práctica.

Pese a que no todas las clasificaciones son iguales (Marcelo, 1995; Pérez Gómez, 2010), en el modelo pedagógico de la UNAE se plantea la formación desde la concepción de los profesionales de la educación como prácticos-reflexivos y críticos.

Desde la perspectiva práctica de formación del profesorado (Pérez Gómez, 1992) se asume que los procesos educativos son multidimensionales, complejos, imprecisos e inciertos, como cualquier interacción humana. Por tanto, los profesores deben adquirir saberes para trabajar con la complejidad y el cambio; les brinde la posibilidad de flexibilizar sus herramientas de trabajo y adaptarse a situaciones cambiantes. Shön (1987) también señala que el pensamiento práctico está compuesto por tres conceptos o fases: el conocimiento en la acción, la reflexión en y durante la acción y la reflexión sobre la acción. Desde este enfoque se propone una relación no jerárquica entre la teoría y la práctica, siendo el saber práctico quien debe guiar al saber teórico.

La tradición reconstruccionista social de formación del profesorado (Liston y Zeichner, 1993) o la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social (Pérez Gómez, 1992) asumen la enseñanza como una actividad creativa que demanda al profesorado estar capacitado para la improvisación, la reflexión en la acción y la investigación de su práctica diaria. Además, subraya el carácter político de la educación; pues en su seno tienen lugar dinámicas de poder.

Bajo la idea de preparar a los futuros docentes como intelectuales y trabajadores de y con la cultura (Giroux, 2001), es que Pérez Gómez (1992, p. 423) declara las características que debe tener un programa de formación del profesorado. Plantea que debe proporcionar un bagaje cultural de orientación política y desarrollar en el alumnado la capacidad de reflexión crítica respecto a la sociedad, al aula-centro y a sí mismo. También debe favorecer el desarrollo de actitudes que requieran un compromiso político. Estos referentes priorizan la práctica pre-profesional y los métodos inductivos-deductivos en el proceso de formación del profesorado.

Las propuestas formativas se orientan según determinados valores, conceptos y culturas sobre la escuela, los profesores y el cambio (Marcelo, 1995). No es lo mismo formar a un profesional desde un enfoque personalista que hacerlo desde un enfoque tecnológico o desde uno artesanal o crítico. Por lo que, a continuación, se mencionan diferentes tipos de orientaciones (Parrilla, 1997, 2015) para la formación de profesionales de la educación especial

El profesor como práctico

Enfatiza en las prácticas tradicionales y considera la educación especial como un trabajo artesanal en el que la experiencia se identifica como fuente del aprendizaje del profesor. Se destaca la práctica como principal estrategia formativa del profesional. Esta postura ha recibido fuertes críticas por reducir la formación a experiencias prácticas. Florian (2008),

opina que en la formación inicial se han creado largos períodos prácticos, lo representa reducir la formación inicial a un aprendizaje práctico, sin referentes teóricos que permitan reconstruirla críticamente.

El profesor como especialista

Concibe la formación de profesionales como un proceso de transmisión de conocimientos científicos y culturales cuya meta es dotarlos de una formación orientada al dominio de los conceptos y la estructura disciplinar de la materia que enseñan. Las críticas se centran en que la especialización puede tener a una visión mutilada y sectorial, que se contrapone con una visión general de los problemas.

El profesor como técnico: un sujeto con destrezas

Se entiende al profesor como un técnico que domina el conocimiento científico producido por otros y que lo convierte en reglas de actuación, es decir, un especialista que emite «recetas» acerca de cómo actuar, tal y como sucede en la formación de la educación especial tradicional. Este modelo ha sido criticado por su incapacidad para dirigir la práctica y ayudar a su reconstrucción (Martínez Bonafé, 1995).

El profesor como persona

Aquí se opta por una formación más atenta a las características individuales y personales. Se concibe la educación como dependiente a cada caso, de biografías particulares, de personalidades concretas. Los programas formativos desarrollados bajo esta opción hacen hincapié en el compromiso personal de los profesores con la sociedad.

El profesor como práctico-reflexivo

Plantea la necesidad de superar la racionalidad técnica y propone una orientación crítica en la formación. Se concibe la reflexión como instrumento básico de aprendizaje e incorpora un compromiso ético y social de búsqueda de prácticas educativas más justas y democráticas. Se diseñan programas formativos basados en currículos abiertos, orientados a la indagación, que enfatizan los elementos cognitivos de la actividad del profesional de apoyo, así como la construcción del conocimiento que supone dicha actividad.

Cada una de estas concepciones va a influir de forma determinante en los contenidos, métodos y estrategias para formar a los profesores de educación especial. Aunque ninguna de las orientaciones analizadas explica y comprende, en su totalidad, la complejidad de la formación del profesorado de apoyo como “aquel profesional ocupado del refuerzo en los centros ordinarios a tiempo parcial, sin grupo propio y atendiendo a alumnos que continúan de forma ordinaria en el grupo y aula a los que pertenece” (Moya, 2012, p. 72). Si bien, algunas muestran una mayor sensibilidad a las cuestiones de la diversidad, su bondad no es independiente del proyecto formativo que pretenden desarrollar. El ideal estaría en la complementariedad que se logra desde todas ellas.

2. La formación de docentes para la educación inclusiva. Un proceso en construcción

En la historia de la formación de los docentes para la educación especial se cuestiona si lo ideal es tener una doble titulación (primero general y luego especial) o directamente estudiar la carrera de educación especial (una única titulación).

¿Deben estos profesores obtener una doble titulación, primero general y luego especial? o ¿es posible que su formación se conciba directamente como especial, es decir, en una única titulación? (Parrilla, 2015). Las consecuencias de guiarse por una u otra opción son diferentes en el ejercicio de los profesores.

Existen diferentes modelos de formación para los docentes de educación especial. Un primer modelo recibe una formación general y posteriormente una especializada. Un segundo que se desdobra en una formación generalista y otra para especialistas. Por último, el que ofrece una enseñanza especializada como formación única durante su carrera a los profesores de educación especial.

Los riesgos de los modelos que separan a los profesionales en su formación inicial han sido planteados por numerosos autores (Forlin, 2010, 2012; UNESCO, 2012) y señalan que: se perpetúa para el profesor de enseñanza general la idea de que la inclusión es cosa de otros (por eso se separan); se abona el terreno para unas difíciles relaciones interprofesionales (a los profesores tutores/generalistas les queda claro que los profesores de educación especial o de apoyo, que son los que les orientan y guían en su tarea, no conocen el mundo de la enseñanza general) y se perpetúa el universo referencial segregado -aunque solo sea en términos formativos- de los distintos tipos de profesionales.

Según Abendaño Briceño (2004) en Ecuador la formación de docentes con nivel de licenciatura se desarrolla en las universidades de cada provincia de Ecuador. El 90% de las Facultades tienen carreras universitarias que confieren el título de Licenciado en Ciencias de la Educación, en la especialización de Educación Parvularia o Primaria, aunque algunas conceden el título de Profesor Primario o Parvulario. Estas tienen una duración de cuatro años u ocho semestres de estudios, pero la formación que se ofrece para la atención a la diversidad se limita al trabajo con las NEE.

En ninguna se ofertaba la Licenciatura en Educación Especial, hasta que en el 2015 se abre esta carrera en la UNAE y tiene la misión de mejorar la formación docente en todas las áreas del conocimiento y, especialmente, en la educación inclusiva como requisito fundamental para la mejora de la calidad y equidad en todas las áreas de la sociedad.

3. La formación categórica, la formación no categórica y la formación inclusiva

La formación categórica (Mitler, 1993; Wang, Reynolds y Walberg, 1987) supone la formación de los profesionales basada en categorías de déficits (tanto en torno a la organización del currículo, como a las especializaciones). Esta formación enfatiza en la tecnificación del profesor de acuerdo a cada una de estas categorías.

Desde este planteamiento, un currículo formativo da lugar a la obtención de titulaciones o especializaciones como profesor de educación especial para niños ciegos, sordos o retrasados mentales, etc. Es una formación acorde con el modelo educativo especial basado en los déficits, que va quedando atrás desde las prácticas inclusivas donde se censura la disonancia del modelo formativo categórico. Pullin (2008) y Riddell (2014) son autores que señalan la disfuncionalidad de este modelo formativo en la formación del profesorado de la inclusión.

Hardman y McDonnel (2008) señalan que los modelos de formación categóricos no llegan a cubrir todas las necesidades de los alumnos con discapacidades (profesionales

especializados en categorías deficitarias: psicomotricidad, sensoriales, emocionales y de la conducta o del lenguaje), refuerzan la tendencia al etiquetaje y enfatizan en el diagnóstico psicológico más que en aspectos educativos de la programación.

Frente al enfoque anterior, se desarrollan propuestas como la no categórica (también llamada cross-categoría, multicategoría o polivalente). Su objetivo es formar al profesorado en habilidades, destrezas y competencias específicas e indispensables para la consecución de programas de integración escolar. Las competencias propuestas hacen referencia a contenidos, habilidades o estrategias didácticas para el desarrollo del currículo, la gestión de la clase y la detección de NEE (Parrilla, 1997).

Blackhurst, Bott y Cross (1987) y Cuomo (1994) señalan como ventajas de la formación polivalente o no categórica que potencia un desarrollo de la atención educativa al alumno y de los servicios educativos centrados en las necesidades individuales y no en su condición deficitaria. Además ofrece una formación que prepara al profesor para atender a niños con una gran variedad de características.

La tercera de las orientaciones es la formación inclusiva, formación en diversidad o pedagogía inclusiva (Florian, 2008, 2010, 2013, 2014a Spratt y Florian, 2013). Esta insiste en desviar el foco desde los alumnos hasta la enseñanza. Además proporciona apoyo para todos, se reconocen las diferencias individuales, pero la idea es la propuesta única y diversa. Por tanto supone un cambio en el pensamiento pedagógico, pues se crean oportunidades de aprendizajes ricos y accesibles para todos los alumnos.

Según Florian (2014b) se necesitan nuevas formas de trabajo en la educación especial basadas en el apoyo y promoción del aprendizaje para todos los alumnos. Para ello, son fundamentales la participación de todos los estudiantes y el trabajo colaborativo.

Parrilla (1997) realiza un análisis sobre la formación de docentes y la posibilidad de articularla en torno a áreas de intervención, según las NEE de los educandos o de formar un especialista capaz de trabajar desde la diversidad.

La formación en torno a áreas de intervención en una determinada etapa o nivel de enseñanza, capacita al docente para trabajar con problemas relativos a las NEE. Como se aprecia, es una propuesta muy asistencialista, pues concibe a los sujetos con NEE como personas que padecen una enfermedad y se crean instituciones para cada tipo de necesidad. Aquí la diversidad se entiende desde las NEE y no responde a las expectativas de la escuela del siglo XXI.

El énfasis en el alumno como sujeto de enseñanza o en el currículo es, sin dudas, otro de los debates acerca del diseño de propuestas formativas. Deja traslucir propuestas referidas a una formación orientada a la intervención individual del alumno o a una intervención más amplia dirigida a la escuela y desarrollada a través del currículo. (Marcelo y López-Yáñez, 1997; Parrilla, 1996).

Otra posición es la formación que apuesta por una intervención educativa dirigida a la escuela y realizada a través del currículo. Se asume que las dificultades de los alumnos surgen a partir de la interacción de factores que, en su conjunto, demuestran un problema institucional, concretado en términos curriculares.

Por tanto, se aprecian dos posiciones en la formación de docentes para la Educación Especial: el enfoque formativo tradicional, centrado en el diagnóstico de dificultades y la intervención en los contextos de una escuela especial y el enfoque inclusivo que forma

docentes para responder a la diversidad de estudiantes en el contexto de la educación regular (Ainscow, 2007, 2015; Ainscow y Sandil, 2010). Esta última posición se asume en la UNAE para diseñar y aplicar la carrera en Educación Especial con enfoque inclusivo.

A pesar de que ya existen múltiples e interesantes experiencias en la formación de docentes para el trabajo con la diversidad, estas propuestas no han perdido novedad, aun cuando se aprecia cierta resistencia al cambio y la inclusión sigue asociándose a los sujetos con NEE. Estas concepciones continúan enfatizando en las carencias, sin tomar en cuenta las barreras que imponen los contextos para el aprendizaje y la participación. Por lo que se sigue dando prioridad a las adaptaciones curriculares, en vez de pensar en un currículo para la diversidad.

4. La formación de docentes para la educación inclusiva desde la Universidad Nacional de Educación

Para transformar el Sistema Educativo Nacional de Ecuador se creó la UNAE, el 19 de diciembre de 2013. Esta es una institución pública considerada “emblemática” y tiene la misión de formar los nuevos docentes que necesita el país.

La carrera de Educación Especial con enfoque inclusivo tiene como objetivo la formación de docentes de excelencia para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje con orientación inclusiva, según el acuerdo del Consejo de Educación Superior CES ACU-SQ-017-N°112-2016 (Malla de la Carrera de Educación Especial con enfoque inclusivo, 2016).

En la modelación de la carrera se tomaron en cuenta los horizontes epistemológicos que sustenta el modelo pedagógico de la UNAE y que rompe con viejos esquemas de enseñanza-aprendizaje. Este proceso se transforma en un inter-aprendizaje, en el que aprender a aprender se convierte en el camino que guía la comunidad. Desde esta perspectiva, todos son aprendices que crean, re-crean, de-construyen, construyen el mundo, rompen esquemas disciplinarios para vivir y poder ser.

Los núcleos básicos de las disciplinas que sustentan la carrera de Educación Especial con enfoque inclusivo se encuentran en: los sujetos, contextos y sistemas socio educativos; el aprendizaje humano; el currículo y su gestión; los ambientes, procesos y resultados de aprendizaje; las comunidades de aprendizaje e intervención educativa.

Basado en el modelo institucional de la UNAE, se pretende que la carrera de Educación Especial con enfoque inclusivo transforme las prácticas pedagógicas y garantice la equidad e inclusión, la calidad e innovación, la formación holística, la generación de conocimiento, la ciudadanía democrática para el Buen Vivir, la interculturalidad y diálogo de saberes y el enfoque de género e integralidad.

5. Los problemas de la profesión en la carrera de Educación Especial con enfoque inclusivo. Orientaciones metodológicas para su transformación

Para transformar los problemas de la profesión, la carrera identifica un grupo de orientaciones metodológicas:

Eje investigación y praxis

La investigación y la práctica como ejes integradores. La práctica como investigación en la acción, integrada a la vinculación para actuar profesionalmente con un enfoque de resolución de problemas, investigación sobre la práctica, permanente reflexión individual y con otros, sólida formación disciplinar y compromiso ético con la educación como derecho de todos.

La carrera se sustenta en la investigación gestionada por todo el equipo de docentes-investigadores, donde el contacto con la realidad educativa ocurre desde el mismo inicio de los estudios, garantizando un proceso de aprendizaje experiencial y activo.

Aprender a aprender

Constituye el referente pedagógico de las carreras de la UNAE. Se estructura en una organización concebida desde la complejidad sistémica, el diálogo de saberes (interactividad, interculturalidad, interdisciplinariedad), el aprendizaje en contextos de aplicación para transformar la realidad. Se integran las redes sociales virtuales, las plataformas digitales y promueve la didáctica invertida (*flipped classroom*). Se reserva el espacio del aula y el tiempo presencial para investigar, profundizar, practicar, proyectar, resolver dudas, orientar de manera personalizada y fomentar la cooperación y el debate.

Investigación formativa

Se asume la investigación formativa y generativa. La primera, como parte de los procesos formativos, entendida como construcción de conocimientos en contextos profesionales y/o educativos que se orienta hacia la apropiación de saberes disciplinares. Contribuye a la búsqueda de soluciones creativas y formas de intervención.

La investigación-reflexión-acción es parte fundamental del proceso educativo para que los estudiantes asuman la responsabilidad sobre su aprendizaje, construyan un conocimiento significativo, desarrollen la metacognición y puedan continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

Los ciclos de formación culminan con la presentación de proyectos de investigación y ejercicios integradores de saberes. Se valora la formación de competencias para la dirección de los procesos educativos inclusivos, donde los aprendizajes adquiridos en el aula de clases se corroboran en la práctica aplicando metodologías y técnicas de investigación científica. Estas experiencias se consolidan en cada ciclo de formación en función de los proyectos de grado para culminar sus estudios universitarios.

6. La integración curricular entre asignaturas para la implementación de redes de aprendizajes, proyectos de integración de saberes y prácticas pre-profesionales

Las asignaturas se integran por ciclos mediante los campos de formación. Estos se desarrollan a través de la teoría, las prácticas pre-profesionales y la investigación a lo largo del currículo y por los núcleos problémicos que hacen énfasis en:

- La Unidad Básica: se observa y reflexiona sobre políticas educativas, con énfasis en las políticas de inclusión educativa; acerca del aprendizaje de sí mismo y de

los otros; de acuerdo al sujeto, a los contextos y a los sistemas socio-educativos; a través de los proyectos de integración de saberes.

- La Unidad Profesional: se centra en el análisis y sistematización de experiencias de enseñanza-aprendizaje, mediante el núcleo problémico: qué y cómo enseñar; el currículo y su gestión; los ambientes, procesos y resultados de aprendizaje.
- La Unidad de Titulación: hace énfasis en la concreción y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde el currículo y el núcleo problémico: comunidades de aprendizaje e intervención educativa.

Estas articulaciones garantizan un currículo interdisciplinario que coordina los espacios curriculares relacionados con los contextos reales. La sistematización de este proceso formativo experiencial se integra con los proyectos de vinculación con la comunidad y finaliza con el trabajo de titulación.

La exploración de la realidad nacional en Ecuador a la hora de diseñar la carrera de Educación Especial con enfoque inclusivo permitió constatar una formación docente asociada a titulaciones heterogéneas, currículos con escasos procesos de validación y actualización de los conocimientos de la ciencia, la profesión y la investigación, con modalidades de trabajo de titulación que no garantizaban calidad para logro del perfil de egreso de los futuros profesionales.

Por tal razón, se asumen los planteamientos de Larrea (2014, 2015) y Pérez Gómez y otros (2009) quienes declaran que la organización curricular debe garantizar procesos de formación, capacidades y competencias docentes que les permitan explicar y comprender los problemas de la realidad objeto de estudio o de intervención de la profesión; identificar problemas, tensiones y dilemas que definen los ejes del proceso de investigación; desarrollar habilidades de exploración, indagación, organización, explicación, estructuración e implicación con los problemas de la realidad investigada y objeto de transformación.

7. La integración curricular en la carrera

Los campos de formación epistemológicos, de investigación y de la praxis profesional están complementados de manera flexible para lograr el perfil de egreso deseado.

Estos campos de estudio se vinculan con los diferentes ejes de organización curricular:

- Núcleos problémicos (eje vertical): los sujetos, contextos y sistemas socio-educativos; el qué y cómo enseñar; los ambientes, procesos y resultados de aprendizaje; las necesidades específicas, adaptaciones y procesos de aprendizaje. Mediante estos núcleos se fortalecen los estudios de inclusividad.
- Ejes temáticos integradores por niveles (eje horizontal en la malla curricular): cada nivel de estudio tiene un eje temático que integra las asignaturas del ciclo. Estos son: aproximación a la política pública en educación; contextos familiares-comunitarios y aprendizaje de los sujetos educativos; modelos curriculares contextualizados; diseño, aplicación y evaluación de modelos pedagógicos y curriculares y la sistematización de la práctica de investigación-intervención educativa.

8. El modelo de prácticas pre-profesionales

Las prácticas pre-profesionales complementan la formación del estudiante como un continuo de lo que acontece en el aula universitaria, atendiendo a diferentes aristas: sistemas educativos ante la diversidad, proyectos pedagógicos inclusivos; modelos curriculares contextualizados, flexibles y adaptados; diseño y gestión de ambientes de aprendizaje y procesos de identificación de necesidades educativas.

Las prácticas se organizan desde el primer ciclo de formación. Los tiempos fluctúan desde una vez por semana hasta ciclos de dos a ocho semanas de inmersión en las diferentes instituciones educativas.

Por consiguiente, en la UNAE, las prácticas pre-profesionales buscan desarrollar la gestión del conocimiento y los aprendizajes, en interacción con la innovación para que ofrezcan soluciones a las prioridades educativas locales y nacionales.

La carrera de Educación Especial con enfoque inclusivo está organizada curricularmente en tres unidades desplegadas en los nueve ciclos de trayectoria de los estudiantes: La unidad de formación básica, la unidad formación profesional y la unidad de especialización. La unidad de formación básica transcurre en los tres primeros ciclos y se centra en identificar y fortalecer las metodologías para conocer problemas, escenarios y contextos educativos con el fin de iniciar el proceso de inserción y diagnóstico. Luego, en la unidad profesional, desde cuarto hasta el sexto ciclos, se desarrollan los métodos de investigación, planificación, ejecución y evaluación de metodologías, modelos y programas educativos y pedagógicos para solucionar problemas y conflictos de los contextos inclusivos y especializados. Finalmente en la unidad de especialización, desde séptimo a noveno ciclos, se sistematizan experiencias de aprendizaje en contextos educativos, inclusivos y especializados, no escolares y escolares, a partir de un diagnóstico y un análisis sociocrítico y diferencial, para elaborar propuestas de adaptaciones curriculares y pedagógicas específicas para cada una de las especializaciones.

La práctica se organiza en torno a casos, problemas y proyectos; a partir de la integración de la teoría y la práctica. Desde el primer ciclo hasta culminar la carrera viene acompañada de reflexiones, conversaciones, lecturas, discusiones en clases y otras estrategias -usando diversas formas de agrupamiento- que permiten comprender su quehacer profesional y le brinda herramientas para desempeñarse mejor en sus funciones.

La formación práctica se orienta desde la perspectiva de aplicar lo aprendido en el aula universitaria para la solución de problemas profesionales. Se transita desde la familiarización hasta las inmersiones en las instituciones educativas. Se dirigen procesos de inclusión durante los seis primeros ciclos de formación en instituciones de la educación inicial y básica. A partir del séptimo ciclo se enfocan en los procesos de inclusión de niños y jóvenes portadores de necesidades educativas intelectuales, sensoriales y del lenguaje que asisten a instituciones especializadas.

La indagación, la investigación, la experimentación, la acción y la reflexión sobre la acción constituyen estrategias metodológicas de este modelo. La investigación-acción cooperativa, desarrollada mediante el modelo japonés de lesson study, constituye una de las estrategias privilegiadas tanto en las disciplinas teóricas como en el componente práctico del currículum de formación.

La unidad de formación profesional tiene una mayor interacción en contextos reales y se enfoca en especificidades curriculares y de aprendizaje, planificación, inclusión y de necesidades especiales. Tiene como objetivo la intervención educativa para mejorar los modelos pedagógicos y curriculares a través de la enseñanza y ambientes de aprendizajes personalizados, interculturales e inclusivos.

Finalmente, en la unidad de Titulación se evalúan estos temas y se reflexiona sobre la intervención y la investigación educativa en los campos específicos de cada especialidad: necesidades educativas intelectuales, sensoriales y del lenguaje.

Las prácticas pre-profesionales configuran experiencias de formación para el trabajo que articulan las lógicas de acción de la formación académica con la vida profesional. Constituyen oportunidades de aprendizaje de inestimable valor que complementan el desarrollo curricular y aproxima a los estudiantes al universo material, simbólico e imaginario de la profesión.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje en la carrera se entiende como el poder actuar con los saberes de manera flexible y en situaciones de índole profesional. Para esto, es preciso que el estudiante se aproxime a comprensiones más profundas, desarrolle en la práctica competencias para su quehacer, pueda actuar ante problemas profesionales reales, a partir de la intuición, los saberes previos y utilice herramientas teórico-conceptuales y prácticas; a partir de un proceso permanente de reflexión individual y grupal.

9. La metaevaluación del desempeño profesional

El proceso de formación a través de la práctica se caracteriza por su sistematicidad. Al finalizar cada jornada el profesor tutor se reúne con sus estudiantes para hacer una valoración de su desempeño y se exponen los logros y dificultades presentados. Esto crea las bases para los procesos reflexivos que se desarrollan en los proyectos integradores de saberes de cada ciclo y que tributan al proyecto de titulación de la carrera. Permite la consolidación de los procesos metacognitivos, pues los capacita para la reflexión acerca de su aprendizaje y el mejoramiento de su labor docente. (Arguelles y Nagles, 2007; Carretero, 2001; Flavell, 1976).

10. Experiencias en la formación de docentes para la educación inclusiva, vivir las prácticas

En correspondencia con las unidades de formación, el estudiante debe: explorar con enfoque diagnóstico la política pública; diagnosticar a los sujetos en sus contextos socioeducativos y a los problemas de enseñanza y aprendizaje -generales y específicos-; así como, diseñar y dirigir intervenciones educativas interculturales e inclusivas.

Desde la experiencia vivida en la interacción con los educandos y en la reflexión acerca de sus prácticas, se puede afirmar que se cuenta con un grupo de estudiantes altamente motivados por la profesión elegida y con un claustro conformado por 14 Doctores en Ciencias (PhD) que presentan un alto nivel de exigencia para elevar los estándares de calidad en la UNAE.

Se mantiene un proceso de comunicación constante con los estudiantes para identificar necesidades de formación; a las cuales se les da respuesta a partir del diseño de programas

de inducción para las prácticas pre-profesionales, con talleres y charlas que abarcan temáticas relacionadas con: elementos de didáctica general, el currículo ecuatoriano, adaptaciones curriculares, currículo diversificado, políticas educativas ecuatorianas, didácticas particulares e intercambio con expertos internacionales y nacionales en educación inclusiva.

Se incorporan los resultados de los proyectos de investigación de la carrera a las prácticas en el aula universitaria. Estos resultados incluyen la modelación del deber ser de la escuela inclusiva desde la realidad ecuatoriana; las buenas prácticas en la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación en el aula; así como, el diseño de apoyos inclusivos y estrategias de diversificación curricular que han resultado innovadoras.

Los estudiantes, durante las prácticas, se organizan por dúos en las aulas y luego se agrupan en equipos de cuatro y seis para desarrollar las *Lesson studies* de forma cooperativa. Estas experiencias se socializan a la comunidad universitaria mediante jornadas científicas; a través de ponencias, poster y mesas redondas.

La organización de los proyectos integradores de saberes responde a las unidades de formación por las que transita el estudiante. La selección de los temas de los proyectos surge en un proceso inductivo-deductivo, donde acompañados por los tutores académicos y profesionales, identifican una problemática alrededor de los actores y escenarios educativos en los que deben profundizar como: las políticas de inclusión educativa; la relación de los contextos escuela, familia, comunidad; el diseño y desarrollo de proyectos pedagógicos inclusivos y las metodologías didácticas.

En la tutoría de los proyectos integradores de saberes, la triada pedagógica compuesta por los profesores de Investigación, Aproximación Diagnóstica y Cátedra Integradora se apoyan mutuamente orientando la reflexión sobre la práctica pre-profesional, con la participación del resto de los docentes del ciclo, a partir de casos, situaciones y problemas. Se proponen soluciones a las problemáticas de la escuela de acuerdo al contexto. Los directivos y tutores profesionales propician un diálogo de saberes entre la escuela y la universidad.

Esta triada pedagógica comparte tiempo y espacio para planificar, desarrollar y evaluar los procesos de formación docente. Además, orientan a los estudiantes a que reflexionen en torno a las situaciones educativas vividas en la práctica, basados en el principio pedagógico de experimentar la teoría y teorizar la práctica.

11. Conclusiones

La educación inclusiva se considera una condición indispensable para lograr un sistema educativo de calidad. Se asocia a la capacidad de ofrecer las mismas oportunidades de formación y desarrollo a todo el alumnado, a partir de los principios de equidad e igualdad.

En el proceso de diseño e implementación de la carrera de Educación Especial con enfoque Inclusivo se tuvo en cuenta la importancia que tiene la formación de docentes que eduquen en la diversidad y conduzcan prácticas educativas inclusivas. Se parte de las demandas de la sociedad ecuatoriana y de los más recientes estudios acerca del estado de la formación del profesorado para la educación con orientación inclusiva, como los realizados por: Mítler y Daunt (1995), Hegarty (1995), Forlin (2010, 2012), Donnelly y Watkins (2011);

EADSNE (2011); Engelbrecht (2013) que reclaman una nueva identidad para sus profesionales, en torno a la ideología de la diversidad.

Los referentes teóricos consultados permitieron identificar dos posiciones en la formación de docentes para la Educación Especial. El enfoque formativo tradicional que forma profesionales que le asignan un valor preponderante al diagnóstico de las dificultades y a la derivación de los estudiantes hacia programas diferenciados o escuelas especiales y el enfoque inclusivo que busca formar docentes para que puedan responder a la diversidad de estudiantes en contextos lo más regulares posibles.

La formación de los profesionales para la educación inclusiva debe ser considerada como un espacio de reformulación, análisis y reconstrucción. Está vinculada a todo un proceso de cambio educativo que se realiza en la educación y que responde al enfoque de atención a la diversidad.

Las experiencias vividas, durante el proceso de implementación de la malla, han permitido recoger un grupo de evidencias que hablan a favor de lo pertinente del proceso formativo. Se ha logrado formar a un estudiante reflexivo e innovador en la búsqueda de soluciones a las problemáticas del aula de clase, con competencias para el trabajo colaborativo, en el diseño de prácticas basadas en la indagación, en la búsqueda conjunta de soluciones, el diálogo crítico y la confrontación reflexiva entre el profesorado de la escuela y en el diseño e implementación de propuestas que crean nuevos y variados escenarios para el trabajo con la diversidad en el aula.

Referencias

- Abendaño Briceño, A. (2014). *Procesos de formación de los docentes por parte de universidades e institutos pedagógicos en Ecuador*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001404/140489s.pdf>
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3-7. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x>
- Ainscow, M. (2015). *Towards self-improving school systems*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M. y Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Argüelles, D. y Nagles, N. (2007). *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo*. Bogotá: Alfaomega.
- Blackhurst, A., Boot, D. y Cross, D. (1987). Non-categorical special education personnel preparation. En M. Wang, M. Reynolds y H. Walberg (Eds.), *Handbook of special education: Research and practice* (pp. 313-329.) Oxford: Pergamon Press.
- Blanco, R. y Duk, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Aula*, 17, 37-55.
- Carretero, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Cuomo, N. (1994). *¿Dificultades de aprendizaje y/o enseñanza?* Madrid: Paidós.
- Donnelly, V. y Watkins, A. (2011). Teacher education for inclusion in Europe. *Prospects*, 41, 341-353. <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9199-1>
- EADSNE. (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa. Retos y oportunidades*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.

- EADSNE. (2012). *Formación del profesorado para la educación inclusiva. Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Engelbrecht, P. (2013). Teacher education for inclusion, international perspectives. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 115-118. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778110>
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher's preparation: Structural and conceptual alternatives. En W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. Nueva York, NY: Mac Millan.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnik (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x>
- Florian, L. (2010). The concept of inclusive pedagogy. En G. Hallett y F. Hallett (Eds.), *Transforming the role of the SENCO* (pp. 61-72). Buckingham: Open University Press.
- Florian, L. (2011). European Union universities and teacher preparation. En B. Lindsay y W. Blanchett (Eds.), *Universities and global diversity: Preparing educators for tomorrow* (pp. 192-206). Nueva York, NY: Routledge.
- Florian, L. (2013). Preparing teachers to work with everybody: A curricular approach to the reform of teacher education. *FORUM: For Promoting 31-19 Comprehensive Education*, 55(1), 95-102.
- Florian, L. (2014a). La educación especial en la era de la inclusión. ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 27-36.
- Florian, L. (2014b). *The Sage handbook of special education*. Londres: Sage Publications.
- Forlin, C. (2010). *Teacher education for inclusion. Changing paradigms and innovative approaches*. Londres: Routledge.
- Forlin, C. (2012). *Future directions for inclusive teacher education: An international perspective*. Abingdon: Routledge.
- Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Hardman, M. y McDonnell, J. (2008). Disability classification and teacher education. En L. Florian y M. McLaughlin (Eds.), *Disability classification in education, issues and perspectives* (pp. 153-169). Thousand Oaks, CA: Corwing Press.
- Hegarty, S. (1995). Teacher training. En OECD., *Integrating students with special needs into mainstream schools* (pp. 59-68). París: OECD.
- Larrea de Granada, E. (2014). *El currículo de la educación superior desde la complejidad sistémica*. Ciudad de México: Mundo Real.
- Larrea de Granada, E. (2015). *Unidad curricular de titulación*. Quito: CES.
- Liston, D. P. y Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Marcelo, C. y López-Yáñez, J. (1997). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Martínez Bonafé, J. (1995). El profesorado ante el tercer milenio. *Cuadernos de Pedagogía*, 240, 23-28.

- Mitler, P. (1993, mayo). *Teacher education for special educational needs*. Comunicación presentada en *Seminar on policy options for special educational needs*. Londres: University of London.
- Mitler, P. y Daunt, P. (1995). *Teacher education for special needs in Europe*. Londres: Cassell.
- Moya, A. (2012). El profesorado de apoyo en los centros ordinarios. Nuevas funciones, nuevas. *Revista Siglo XXI*, 30(1), 71-88.
- OCDE. (2010). *Educating teachers for diversity: Meeting the challenge*. París: OCDE.
- OEI. (2010). *2021 metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI.
- Parrilla, A., Blanco, A. y Herrera, J. I. (2015). *Estudio exploratorio sobre pertinencia y perfil de egreso para la carrera de educación especial con enfoque inclusivo*. Ecuador: UNAE.
- Parrilla, A. (1996). La formación de los profesionales de la educación especial y el cambio educativo. En P. Jurado (Eds.), *Las necesidades educativas: Presente y futuro* (pp. 45-67). Barcelona: Lofe Artes Gráficas.
- Parrilla, A. (1997). La formación de los profesores de apoyo: cuestiones a debatir. En P. Arnaiz y R. de Haro (Eds.), *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro* (pp. 489-508). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Parrilla, A. (2015). *Tendencias en la formación de docentes de educación especial: Perspectiva internacional*. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- Payá, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 125-142.
- Pérez Gómez, A. (1992). La función y la formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la profesión docente. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24(2), 37-60.
- Pérez Gómez, A., Soto E., Sola, M. y Serván Núñez, M. (2009). *Contextos y recursos para el aprendizaje relevante en la universidad*. Madrid: Akal.
- Pullin, D. (2008). Implications for human and civil rights entitlements: Disability classification systems and the law of special education. En L. Florian y M. McLaughlin (Eds.), *Disability classification in education* (pp. 94-104). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Riddell, S. (2014). A sociological perspective on special education. En L. Florian (Ed.), *The Sage handbook of special education* (pp. 97-109). Londres: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446282236.n8>
- Shön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Shön, D. (1992). *Formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Spratt, J. y Florian, L. (2013). Aplicar los principios de la pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado: de una asignatura en la universidad a la acción en el aula. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 141-149.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2012). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2015a). *Revisión nacional de la educación para todos*. Quito: UNESCO.

- UNESCO. (2015b). *Foro mundial sobre la educación 2015*. Incheon: UNESCO.
- Vaillant, D. (2011). Preparing teachers for inclusive education in Latin America. *Prospects*, 41, 385-398. <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9196-4>
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: Dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185-206. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9329>
- Wang, M., Reynolds, M. y Walberg, H. (1987). *Handbook of special education: Research and practice*. Oxford: Pergamon Press.
- World Health Organization. (2011). *World report on disability*. Ginebra: WHO.

Breve CV de los autores

José Ignacio Herrera

Doctor en Ciencias Pedagógicas (2000), Master en Ciencias de la Educación (1998) por la Universidad Central de Las Villas, Cuba, Licenciado en Psicología y Licenciado en Defectología, especialidad Logopedia. Catedrático de la Universidad de Sancti Spiritus de (1990 a 2014), miembro del Tribunal Permanente de Grado Científico de la República de Cuba. Profesor Principal I y Director de la carrera de Educación Inclusiva en la Universidad Nacional de Educación, Ecuador desde el 2015. Ha ejercido como profesor universitario por más de 30 años en el área de la Psicología y la Educación Especial como docente de pregrado y posgrado. Director de programas doctorales y de maestría. ORCID ID: 0000-0002-4750-3655. Email: joseighr2015@gmail.com

Ángeles Parrilla

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Sevilla (1990), Licenciada en Ciencias de la Educación (Sección Pedagogía) y (Sección Psicología) en 1980 y 1982 respectivamente en la Universidad de Santiago de Compostela. Catedrática de la Universidad de Sevilla (2000 a 2011) y Universidad de Vigo (desde 2011). Directora del Doctorado Interuniversitario en equidad e Innovación en Educación, que se imparte en 5 universidades del noroeste español. Directora y fundadora del Grupo de investigación en Colaboración para la Inclusión Educativa y Social de la Universidad de Vigo. Ha participado y dirigido numerosos proyectos de investigación del campo de la Didáctica y Organización Escolar y los Procesos de Exclusión e Inclusión, Miembro del Comité de Dirección de la Escuela Internacional de Doctorado (EIDO) de la Universidad de Vigo. ORCID ID: 0000-0003-3393-6537. Email: parrilla.angeles@gmail.com

Antonia Blanco

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación (1995) por la UNED, Licenciada Filosofía y Ciencias de la Educación (1988) por la UNED. Docente de la Universidad de Vigo en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte con más de 20 años de experiencia en la formación del profesorado, la innovación educativa, la evaluación institucional y el diseño de programas de pregrado y posgrado. Ha trabajado como profesora de posgrado en la UNED-MEC, Nottingham, Amsterdam y Alicante. Posee amplia experiencia en la formación de doctores en Ciencias. ORCID ID: 0000-0001-7797-9390. Email: antoniablancop2011@gmail.com

Geycell Guevara

Doctora en Ciencias Pedagógicas, Máster en Ciencias de la Educación y Licenciada en Educación en la especialidad Español-Literatura por la Universidad de Sancti Spiritus, Cuba. Profesora no titular agregado 3 de la Universidad Nacional de Educación en Ecuador en el área de la didáctica de la lengua. Tiene 25 años de experiencia docente, de ellos 15 dedicados a la Educación Superior en programas de pregrado y posgrado. Ha participado y dirigido varios proyectos de investigación en temas de orientación educativa, tutoría, didáctica, educación inclusiva y redacción académica. ORCID ID:0000-0003-4872-8431. Email: geycellgf@gmail.com

Estado del Arte sobre Concepciones de la Diversidad en el Contexto Escolar Infantil

State of Art about Conceptions of Diversity in Childhood Education

Angélica María Barrero ^{1*}
Ana Lucía Rosero ²

¹ Centro Neuro Psicopedagógico Sentir & Pensar, Colombia

² Universidad de San Buenaventura Cali, Colombia

El presente artículo hace parte de la revisión documental Concepciones de los Educadores con relación a la diversidad y su incidencia en el aprendizaje infantil. El diseño de la investigación es de tipo cualitativo-interpretativo, de tipo documental. El propósito fue constatar qué y cómo se está trabajando la diversidad en el campo de la educación inicial, desde las concepciones de los educadores, entre los años 2000 y 2015, para ello se seleccionaron 41 investigaciones y se establecieron unas categorías de análisis. En los resultados emergieron 3 focos: Atribuciones de la diversidad, Aspectos metodológicos de la investigación y Denominaciones sobre el acto de pensar de los educadores sobre la diversidad; de igual forma en cada foco se establecen unas tendencias que permiten dar cuenta del propósito de la investigación.

Descriptor: Aprendizaje; Estudiantes; Educación de la primera infancia; Diversidad cultural; Colombia.

This article addresses the revision from Teachers 'conceptions about diversity and incidence in childhood learning. This investigation had the purpose of demonstrating the "what" and the "how" of diversity as being performed on the educational field from the conceptions of childhood educators. These facts were selected between the years of 2000 and 2015. There were 41 investigations. As a result, 3 areas of focus emerged: Diversity acknowledgments, Methodologic aspects of the research, and standards of thoughtful action of educators in relation to diversity. In addition, each area has established tendencies that allowed us to find the purpose of the investigation. The revision of the documents also permitted to understand the high percentage of diversity that continues to be stigmatized, and even assumed as a threat, resulting of discrimination and rejection of boys and girls which remains today as a daily practice.

Keywords: Learning; Students; Early childhood education; Cultural diversity, Colombia.

1. Revisión de la literatura

El presente artículo aborda la revisión documental a partir del tema de investigación Concepciones de los Educadores con relación a la Diversidad y su incidencia en el aprendizaje infantil. Esta revisión ha permitido dar cuenta que es un campo reciente de estudio, cuya relevancia comienza a tomar fuerza a partir de las declaraciones internacionales sobre la importancia de la visibilización de la Primera Infancia y sus

*Contacto: anmaba2010@hotmail.com

particularidades, como población de derechos y de la trascendencia que tiene el educador en esta etapa de la vida.

Para Gimeno (2000), la diversidad es la característica de ser únicos y diferentes. De ahí que Parrilla (2006) refiera que la educación inclusiva, aquella que atiende la diversidad en el aula, no responda solamente a las necesidades de cierta población educativa, sino que atienda a todos los estudiantes. En este sentido, se esperaría que una institución abierta a la diversidad no tendría que hacer énfasis en la atención de algunas poblaciones. No obstante, se ha encontrado que la población a la que se ha relacionado con ser diversa es aquella que se considera vulnerable, es decir, que está atravesada por una condición de discapacidad, desplazamiento, origen étnico, etc.; lo que llevaría a que solo estudiantes que estén en dichas condiciones puedan ser visibilizados por ser diversos y así dar cumplimiento a las normativas educativas.

Todo lo anterior, lleva a preguntarse, ¿qué lugar ocupan aquellos estudiantes promedio, que si bien, no están atravesados por ninguna condición de vulnerabilidad, sus formas de aprender también sean visibilizadas por el profesor con el fin de ser atendidas y para que el aprendizaje no resulte comprometido?

Por tal motivo, el presente artículo pretende dar a conocer el trabajo que se viene realizando, en el campo de las concepciones de los educadores sobre la diversidad en relación con el aprendizaje escolar, para tener un panorama más claro de las diferentes posturas o abordajes que se enfocan en este tema.

2. Metodología

La investigación presenta un diseño cualitativo-interpretativo, de tipo documental, el cual definió el procedimiento de selección, y registro de la información.

En la investigación se seleccionaron 41 investigaciones, realizadas en los años 2005, 2008, 2010, 2012 y 2013; incluyendo: trabajos de investigación, de revisión teórica, artículos de reflexión y tesis doctorales. Se utilizaron bases de datos en español y en inglés, de la Universidad del Valle y la Universidad de San Buenaventura, tales como Scopus, Web of Science, Latindex, Pubindex, Biblioteca de la CLACSO, TDR (Tesis Doctorales en Red); entre otros. Los descriptores utilizados fueron: concepciones, educador infantil, diversidad y aprendizaje escolar (*conceptions, childhood educators, diversity, school learning*). Para la escogencia de los documentos se usaron como criterios de selección el año de la publicación, la relevancia y pertenencia con el tema de estudio, y poseer abundante información, de tal forma que se lograra completar la matriz

Instrumentos

Se utilizó una matriz bibliográfica donde se clasificaron todos los documentos de acuerdo con unos atributos o categorías. En el sentido vertical se relacionaban los documentos del estudio y en el sentido horizontal las categorías, tal como lo presenta en la figura 1.

NOMBRE	TIPO	OBJETIVOS	REFERENTES	MÉTODO	RESULTADOS	CONCLUSIONES
--------	------	-----------	------------	--------	------------	--------------

Figura 1. Matriz bibliográfica
Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento

Con la lectura de cada texto, se procedió a alimentar la matriz de acuerdo con la información solicitada. Las categorías de análisis son las que direccionan el proceso investigativo y van arrojando la información relevante para su posterior análisis, el cual permitió que emergieran unos focos y tendencias que se presentan a continuación:

3. Resultados

3.1. Foco 1: Atribuciones de la diversidad

Este foco hace referencia a las atribuciones que los educadores infantiles le asignan a la diversidad. Se encontraron 4 tendencias descritas a continuación.

Tendencia 1: Atribuir diversidad a la condición de estudiantes extranjeros e inmigrantes (35%)

En Durand (2008) se plantea que, para trabajar la diversidad en la educación inicial, los docentes en sus prácticas educativas requieren salir de los márgenes tradicionales del plan de estudios, e infundir principios de diversidad, equidad y justicia social en los niños, niñas y sus familias.

La tesis doctoral de Louzano (2011), tuvo como objetivo principal elaborar un proyecto educativo intercultural destinado en una parte a comprender las ideas, expectativas y actitudes que tiene el educador en cuenta a la presencia de población educativa extranjera. Los resultados arrojaron que más del 85% de los educadores valora positivamente compartir en el aula con niños y niñas de otros países, de otras culturas.

El estudio de Vassiliki Riga, Zampeta Papadodima y Konstantinos Ravanis (2012), indagó sobre las creencias de los futuros profesionales, acerca de sus capacidades de enseñanza en el ámbito de la educación preescolar multicultural. Como conclusión refieren la importancia de ofrecer a los futuros educadores infantiles la competencia y la capacidad de enseñanza intercultural, así como la posibilidad de sensibilizarlos en los temas de la educación equitativa para los niños y niñas independientemente de su origen e identidad.

Izquierdo (2004) afirma que los referentes sociales y culturales ayudan a contextualizar la realidad educativa del niño, pero no es el único indicador. Así mismo, Rodríguez (2005) refiere que la actitud y comportamiento del maestro, sus creencias y expectativas acerca de la capacidad y logro del estudiante, influye de manera determinante en la creación de un concepto académico positivo o negativo del alumno.

En otro trabajo de Izquierdo (2005) se investigó los factores relacionados con las actitudes y creencias de los estudiantes hacia la diversidad cultural y la Educación Intercultural. Los resultados arrojaron que las actitudes de los estudiantes de Magisterio son claramente favorables hacia la diversidad cultural. De igual forma, el estudio refiere la importancia de la formación de los maestros, en temas y exigencias de la realidad multicultural.

Gómez y Souto (2011) tenían como propósito constatar la relación entre la formación de maestros y maestras de educación infantil de acuerdo a su antigüedad, sus experiencias profesionales interculturales y su actitud ante el modelo de escolarización de hijos de inmigrantes. Como conclusión se expone la importancia de que en el pensum académico de los futuros educadores se incluyan materias que desarrollen las competencias docentes necesarias para una educación intercultural.

El estudio de Cartón, Balerdi, Larrañaga y Aranguren (2012) en su metodología utilizaron un cuestionario que se aplicó a los educadores, familiares y responsables educativos sobre las competencias que consideraban más idóneas para los profesionales que trabajaban habitualmente con estudiante inmigrante. Los resultados arrojaron la importancia de impulsar actividades que supongan intercambio y relación entre alumnado inmigrante y autóctono; se recomienda evitar guetos y grupos separados.

En la tesis doctoral de Murray (2012) los objetivos fueron identificar cuáles eran los valores, las actitudes, conocimientos y estrategias de los profesionales y las familias para promover la integración social de los niños de diversos orígenes culturales en centros de desarrollo infantil. Los resultados demostraron la importancia del modelo de educación intercultural como la herramienta necesaria para hacer frente a los desafíos que los educadores enfrentan, tales como la promoción de la integración social, el respeto a la diversidad y el multilingüismo y la prevención de actitudes y acciones racistas, xenófobas y discriminatorias.

Ríos, Moledo y Rego (2014) examinaron la concepción de educación intercultural que subyace entre el profesorado de educación infantil y primaria. Los resultados demuestran que las percepciones de los docentes de educación infantil y primaria sobre la Educación Intercultural están dirigidas a armonizar la cultura de origen de los estudiantes con la adquisición de nuevas costumbres y valores en la nueva escuela.

Matencio, Molina y Miralles (2015) indagaron la percepción de los maestros de educación primaria sobre la educación intercultural, con la finalidad de anticipar si dicho profesorado está contribuyendo o no, a desarrollar la educación intercultural en sus centros educativos. Como resultado, se encontró que un 60% de los educadores no creen en la educación intercultural. De igual forma, se encontró que la diversidad cultural puede ser un obstáculo en la escuela, aunque puede tener solución si las actitudes de los educadores son positivas. En general, este estudio permite comprender que se continúa asociando la diversidad cultural con el fracaso escolar.

Guevara (2010) trabajó con una docente de preescolar, una niña y dos niños nicaragüenses del nivel de transición. El propósito de la investigación era analizar la relación entre la práctica docente de una maestra costarricense del nivel transición del jardín público Luces y las propuestas educativas para la atención de la diversidad cultural. Esta investigación permitió comprender que más allá de trabajar con los principios de la educación intercultural, los educadores asumen que dar un trato igualitario a todos los estudiantes es, de por sí, un logro valioso, aunque continúen con prácticas asimilacionistas y excluyentes.

La investigación de Novaro, Borton, Diez y Hecht (2008) presenta como conclusión que los educadores deben conocer y comprender primero las conductas propias de la cultura de los estudiantes inmigrantes y no anteponer o asumirlas como conductas agresivas o disruptivas. De esta manera las concepciones que los educadores tengan sobre diversidad facilitarán que estos niños se sientan seguros, respetados y visibilizados.

Kidd, Sánchez y Thorp (2005) presentaron los resultados de un programa de preparación de maestros de primera infancia que tuvo una duración de dos años y donde se examinaron los cambios en las disposiciones culturales mientras se relacionaban y convivían con niños de orígenes culturalmente diversos. La conclusión de este estudio versa sobre la importancia de la formación y el contacto por parte de los educadores, con niños y niñas

de orígenes culturales y lingüísticos diversos, para poder cambiar las percepciones y actitudes en cuanto a ellos y sus familias. Esto favorece el diseño e implementación de un currículo más cercano que permita atender las necesidades individuales de los niños, así como valorar la continuidad entre el hogar y la escuela.

Como puede observarse, en las anteriores investigaciones la diversidad se configura a partir del reconocimiento y aceptación de la existencia de población estudiantil extranjera o inmigrante.

Tendencia 2: Atribuir diversidad a la condición de estudiantes en condición de discapacidad (25%)

Aquí encontramos el estudio de Thornton y Underwood (2013) en el que se examinaron las concepciones sobre discapacidad desde la perspectiva de cuatro educadores infantiles. Este estudio invita a los profesionales a reflexionar de manera crítica sobre su práctica y a considerar sus creencias y comportamientos como factores claves en la creación y el mantenimiento de ambientes inclusivos de aprendizaje para todos los niños y niñas; pues de creer o pensar que la discapacidad es una desventaja o una limitación, las oportunidades del niño o niña discapacitado podrían reducirse.

La tesis doctoral de Gómez (2011) presenta como propósito analizar, describir, contrastar e interpretar la gestión de la diversidad y las prácticas directivas en los centros públicos de primera infancia. Como conclusión se encontró que hay equipos directivos que todavía asocian el concepto de diversidad al alumnado con necesidades educativas especiales. Esto promueve una actitud segregadora ante la diversidad, pues desde la gestión escolar se entenderá la diversidad como un déficit y no como un elemento enriquecedor.

Los resultados del estudio de San Martín (2012) identifican dificultades para llevar a cabo la tarea de atender la diversidad: falta de formación profesional y de tiempo, elevado número de alumnos por aula y desfase en el desarrollo de las habilidades de los alumnos que presentan discapacidad intelectual en relación a la clase.

Macartney y Morton (2013) plantean que las percepciones de los educadores sobre discapacidad continúan en el plano del déficit o la limitación. De esta manera, la diversidad va a tomarse desde un lugar negativo. Los resultados encontrados confirman que las percepciones se construyen y reconstruyen a través de la vida diaria en el aula de clase y van ganando mayor terreno. Por lo tanto, desconocer el contexto y asumir como problema a un estudiante, sin entenderlo en su totalidad, va a llevar a que las prácticas educativas sean sesgadas y se le atribuya a la diversidad una connotación de problema o limitación.

Messias, Muñoz y Torres (2013) describen y analizan el proceso de atención a la diversidad de un niño con discapacidad múltiple en un Centro de Educación pública de Educación Infantil y Primaria en Castilla-La Mancha, destacando los procesos de convivencia en el aula y en el aprendizaje. Los resultados refieren que los educadores manifestaron que sus creencias muchas veces se deben a que ignoran o desconocen la situación tal como es, y tener la oportunidad de estar cerca de la discapacidad hace que sus creencias cambien y se puedan ver cambios en sus prácticas educativas. Para ellos, la diversidad es entender que la discapacidad no es una limitación sino una oportunidad de aprendizaje que conlleva a unos resultados positivos.

Vázquez, Borzi y Talou (2013) trabajaron con respecto a las concepciones, creencias y conocimientos sobre la inclusión de niños con Necesidades Educativas Derivadas de las Discapacidades. Las conclusiones de este estudio plantean que los educadores infantiles

presentan concepciones y creencias erróneas en torno a la discapacidad por la falta de preparación y conocimiento durante sus años de formación universitaria. Para ellos es necesario un cambio de paradigma y avanzar en el tema de producción de teorías que permitan un manejo de la discapacidad como diversidad viable y retadora para ellos.

Sánchez, Rojas, Soto y Perafán (2014) exploraron los imaginarios y referentes que poseen los educadores infantiles acerca de la atención educativa integral de la primera infancia con necesidades educativas especiales en Florencia (Caquetá). Los resultados arrojaron que el 59% de los educadores afirman que por falta de recursos, material didáctico, recursos audiovisuales e infraestructura institucional no se logra atender de manera integral a niños y niñas con NEE. El (14%) de los educadores consideran que la falta de seguimiento y atención integral a los niños y niñas es un factor decisivo en la deficiente atención educativa.

Las conclusiones de la tesis doctoral de Bogéa (2012) refieren la urgente implementación de una política de formación docente como forma de desmitificar la inclusión escolar como una actividad solo de especialistas. De igual forma, utilizar los conocimientos teórico-prácticos para transformar sus prácticas y en la superación de la dicotomía entre la enseñanza regular y la especial. De esta manera, la discapacidad como diversidad podrá tener la connotación de posibilidad y no de limitación.

Entre las conclusiones de la tesis doctoral de Romero (2014) está la importancia por parte de los educadores de tener una visión igualitaria de los estudiantes, valorándolos y respetándolos como personas. Esto favorecerá efectuar adaptaciones y adecuaciones curriculares, implementar un currículo comprensivo, único y diverso, donde se respetan los tiempos y las diferencias individuales de cada niño y niña.

En la tesis doctoral de Meza (2010) donde se exploran las percepciones de los educadores, se menciona la falta de formación adecuada para atender a niños con necesidades educativas especiales, lo que conlleva a que sus prácticas no sean las más favorables. Por lo tanto, sus creencias y percepciones pueden verse afectadas y no aprovechar el aprendizaje colaborativo como una estrategia positiva en el aula de clase. No obstante, el análisis de las percepciones de los educadores en función de su grupo profesional de pertenencia reveló que una mayor formación se relaciona con percepciones y puntos de vista más positivos acerca de la inclusión.

Como puede observarse, en las anteriores investigaciones, la diversidad se configura, a partir del reconocimiento y aceptación de la existencia de población estudiantil en condición de discapacidad, es decir, una diversidad que denominan funcional. Ainscow (2005), considera que, si la diversidad se enfoca únicamente en los estudiantes que presentan una mayor problemática o carencia, es una mirada muy reduccionista. Desde esta mirada, una parte de población estudiantil se está invisibilizando.

Tendencia 3: Atribuir diversidad a la condición de estudiantes étnicos, específicamente población indígena (15%)

El trabajo de Lynn Ang (2010) refiere que los educadores infantiles deben ser críticamente conscientes de su propia cultura macro y de cómo, incide en su comportamiento, rutinas de cuidado y, adicionalmente en su labor profesional como educador. Por lo tanto, el plan de estudio puede verse afectado por sus propios valores culturales, familiares e individuales. Finalmente, este estudio señala la necesidad de ofrecer un plan de estudios que facilite la comprensión de otros grupos étnicos, pero hace también el llamado a

trabajar las relaciones interpersonales e intergrupales y la promoción de una creciente sensibilidad hacia las diferencias.

González, Sánchez y Araque (2013) hacen énfasis en los procesos transicionales que hacen los niños indígenas de sus escuelas étnicas a las escuelas de la ciudad en el sector oficial. El aporte de esta investigación señala la importancia de las actitudes de los educadores en pro de permitir que la identidad cultural del niño y niña no se pierda y, en vez de negarla, la utilicen como recurso para enseñar a los otros niños y niñas las diferencias.

Aguaded (2005) pretende analizar las competencias curriculares de los estudiantes a través de las propias actividades que realizan en las aulas, para proponer y realizar intervenciones acordes a la Educación Intercultural y evaluar sus consecuencias. Los resultados refieren que los educadores perciben la diversidad desde el déficit de aprendizaje que pueden presentar estos niños y niñas procedentes de población indígena. Por tanto, las clases se direccionan a incidir sobre el déficit y descuidan la integración social en el grupo. Esta mirada de la diversidad es muy reduccionista y restringe las posibilidades de que los niños y niñas tengan oportunidades.

Carpio (2015) pretendió conocer el discurso de los futuros educadores infantiles sobre diversidad cultural. Es una investigación cualitativa cuyo método para la recolección de la información fueron grupos de discusión. La conclusión principal del estudio refiere la falta de formación de los futuros educadores para enfrentar los retos de la educación intercultural. De ahí, la necesidad de implementar planes de estudio que valoren el trabajo en valores (sensibilidad, empatía, capacidad crítica, etc.); formación en la reflexión y orientada hacia conceptos, ideas y actitudes, más que en técnicas o metodologías y el desarrollo de capacidades propias de un mundo intercultural.

Guzmán, Cely y Salazar (2015) pretendían conocer a través de los relatos de los educadores su experiencia en la infancia con respecto a la vivencia con la diferencia y cómo esta experiencia influyó en su ejercicio profesional y cuánto ha favorecido en la construcción de propuestas pedagógicas más incluyentes. Las conclusiones refieren la importancia del diálogo y la escucha, como mecanismos para conocer y entender al otro. De igual forma, invita a pensar en el papel del educador, no como un simple transmisor de conocimiento, sino, como una persona abierta al diálogo.

Barriga (2015) pretendía brindar un panorama por las diferentes conceptualizaciones y discursos acerca de la diversidad y su impacto en el ámbito de la educación infantil, con el fin de brindar unas bases teóricas donde se promueva la reflexión sobre la escuela como espacio para la interacción dialógica. La conclusión principal apunta a referir que los niños y niñas que provienen de comunidades indígenas enfrentan dificultades debido a las tensiones entre la cultura dominante y la minoritaria.

Las anteriores investigaciones dan cuenta de la diversidad bajo una connotación de déficit o falta, pues se considera a la población indígena, como una población vulnerable, que presenta muchas necesidades y desventajas socioculturales. Lo anterior provoca una connotación en los imaginarios colectivos de deficiencia en la apropiación de los conocimientos (occidentales) en las poblaciones en mención. Lo anterior, deja ver la urgencia de deconstruir la educación homogenizante, de blanqueamiento hacia una educación intercultural donde se propende por la des-victimización de las etnias por el reconocimiento de sus saberes, de sus memorias, de sus usos y costumbres, esto es, de su

cosmovisión desde una propuesta pedagógica y formativa en y para su pervivencia y visibilización.

Tendencia 4: Atribuir diversidad a toda la población educativa sin ninguna condición específica (25%)

El trabajo de Katia Gramelt (2013) presentó un programa para mejorar la capacidad de los educadores infantiles en el tema de la diversidad. Los resultados demuestran que, si bien los educadores dicen no presentar actitudes de rechazo con sus estudiantes, la población dominante (el estudiante promedio) presenta mayor ventaja que otros niños y niñas.

Roberts (2012) presenta las experiencias de los educadores infantiles sobre la implementación de un programa basado en el juego aplicado durante el año 2010. Como resultado se encontró la disposición y actitudes positivas de los educadores hacia el tema de la diversidad mediante el juego; no obstante, también se mencionan algunos impedimentos que demoran o interfieren con el trabajo de la diversidad, como son las exigencias en el manejo del tiempo, presiones, resultados inmediatos, entre otros.

Purduea y otros (2009) reflexionaron sobre la importancia de ir más allá de los enfoques tradicionales y ofrecer mayor teoría al respecto, de tal modo, que la inclusión alcance realmente su objetivo de atender a toda la población educativa, sin necesidad de presentar alguna condición específica. En este estudio las actitudes de los educadores infantiles son cruciales, pues son ellos los que permiten o impiden que la educación inclusiva logre su objetivo.

Warming (2009) también presenta una reflexión sobre la importancia de los discursos de los educadores infantiles a la hora del trabajo en el aula de clase. De las creencias que tengan los educadores infantiles, la diversidad en el aula se puede ver amenazada o realmente puede cumplir con su papel en la interacción social de todos los niños y niñas.

Petriwskyj (2010) destaca la falta de acceso a servicios de apoyo, la disponibilidad de recursos para la enseñanza, las presiones en los resultados y el aprendizaje profesional limitado como factores que entorpecen el trabajo de los educadores infantiles sobre la diversidad en el ambiente de aprendizaje. En esta investigación se habla del estudiante diverso y destaca el cambio pedagógico como una prioridad clave para la respuesta eficaz a la diversidad.

Lebrero (2008) refiere que los educadores conciben el término atención a la diversidad para todo el alumnado, y lo definen como un modelo de educación: intercultural, integrador, compensador de desigualdades, con enfoque de género y para la cohesión social. Refieren que progresivamente se amplía la necesidad de integrar a niños con características diferentes respecto a los mal denominados normales, debido al aumento de la sensibilización social y educativa frente a las desigualdades, y en reconocimiento de los derechos de todo ser humano a disponer del máximo de oportunidades.

Blanco (2009) plantea que la educación inclusiva implica una visión diferente de los educadores basada en la diversidad y no en la homogeneidad, considerando que cada estudiante presenta unas capacidades, intereses, motivaciones y experiencia personal única, es decir, las diferencias son inherentes a los seres humanos y por lo tanto están dentro de lo esperado.

Guijo (2008) reflexiona sobre cómo la escuela inclusiva, y en especial el rol de los educadores, puede atender en la etapa de educación infantil los derechos de la infancia al propiciar que todos los niños y niñas aprendan juntos con independencia de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se analiza cómo la educación inclusiva debe tener como objetivos disminuir el riesgo de exclusión social, a la vez que se ha de propiciar el desarrollo de la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del menor hasta el máximo de sus posibilidades. Esta educación ha de contribuir a los aprendizajes básicos que aseguren la integración y el éxito escolar.

García (2013) propone un concepto: las Necesidades Educativas Personales (N.E.P.). Este término no agrupa únicamente las necesidades educativas de aquellos alumnos que más dificultades encuentran en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino a todo alumno que se halle inmerso en él, sea cual sea la intensidad de estas. Debe ponerse el énfasis en las capacidades de cada alumno, y no en las carencias y/o dificultades que presente. De igual forma refiere que la formación de los educadores debe llevar a que sus creencias y prácticas desarrollen al máximo el potencial individual de cada niño, fomentando la equidad, la justicia social, y la inclusión en los centros educativos para que todos los niños reciban el tratamiento educativo que se merecen.

González, Rubio y Rubio (2014) demuestran la existencia de limitaciones en el abordaje del tema de la atención a la diversidad en la infancia preescolar, que afectan el logro del desarrollo pleno de los niños en esta etapa. De igual forma, consideran necesario la necesidad de implementar un modelo pedagógico por parte de los educadores infantiles fundamentado en una perspectiva preventiva e inclusiva que tome como criterio esencial la individualidad de todos y de cada uno los niños, con énfasis en las relaciones que se deben establecer entre lo cognitivo, lo instrumental y motivacional para lograr un desarrollo más pleno e integral de los niños y niñas.

Parrado (2015) explora la importancia del reconocimiento de la diversidad y su relación con población estudiantil considerada normal, con capacidades superiores o diversidad funcional, permitiendo innovar la formación infantil bajo una mirada inclusiva. Los resultados arrojaron que las representaciones sociales sobre diversidad en los estudiantes, docentes y egresados del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil se construyen desde el reconocimiento de la diferencia de los otros y el papel que desempeña la cultura en la formación de la identidad de la persona.

Como se puede apreciar, el porcentaje de investigaciones que trabajan la diversidad como escenario para todos los estudiantes en contextos considerados no diversos o específicos sigue siendo bajo con respecto a los otros estudios. De ahí la importancia de visibilizar aquello que está oculto o relegado. La oportunidad del reconocimiento de las diversidades puede ser para todos; este es un tema de alta relevancia, porque implica la visibilidad de todos y cada uno de los niños y niñas en los diversos contextos educativos. De Sousa (2006) refiere la expresión sociología de las ausencias para referirse a la necesidad de tematizar aspectos invisibilizados por el orden hegemónico. Estas investigaciones nos muestran que se sigue manejando un concepto de diversidad muy sesgado; pensar una idea de diversidad más amplia implica conocer cuáles son los discursos hegemónicos que la han atravesado y cómo eso afecta las atribuciones que se hacen a nivel educativo. En esta línea, la diversidad que implica igualdad de oportunidad para todos no puede estar en el orden de lo hegemónico y de lo excluyente. Por lo tanto, es importante indagar las concepciones de los educadores infantiles en relación a la diversidad y su afectación en el aprendizaje

escolar de los estudiantes, para que de esta manera se pueda construir una mirada más amplia de diversidad que abarque a todos los niños y niñas del salón de clase, sin ninguna excepción.

3.2. Foco 2: Aspectos metodológicos de la investigación

Un aspecto importante al analizar los estudios sobre las concepciones de los educadores sobre la diversidad es el proceso de investigación abordado. Se exponen las líneas generales de la ruta metodológica que siguieron para alcanzar estos conocimientos.

En este foco se identificaron 5 tendencias, la principal, con un 96.6% de las investigaciones, se llevaron a cabo con metodologías cualitativas, con la cual se estudian los hechos en sus ambientes reales, intentando darles sentido e interpretando los fenómenos en función de los significados que las personas les otorgan (Creswell, 2007). En este caso, lo que se pretendía estudiar eran las vivencias y creencias de los educadores con respecto al trabajo de la diversidad en el aula.

Es importante destacar que muy pocos estudios presentaron la información metodológica completa. Algunos presentaban solo el diseño, otros los métodos y otros los instrumentos. No obstante, se organiza la información recolectada en unas tendencias metodológicas y los porcentajes asignados son de manera proporcional.

Tendencia 1: Propósitos investigativos

Esta tendencia presenta las intenciones o fines de la investigación.

- Investigaciones Exploratorias: 41%. Estudios que pretenden descubrir y evidenciar fenómenos o situaciones en un contexto determinado.
- Investigaciones Descriptivas: 33%. Estudios que pretenden representar la realidad y dar cuenta de una situación especial bajo un contexto específico.
- Investigaciones Propositivas: 26%. Estudios que pretenden transformar la realidad a través de aportes o propuestas para solucionar problemas.

Tendencia 2: Métodos investigativos

Esta tendencia presenta la forma de abordar el objeto de estudio. El método se elige de acuerdo a la naturaleza del problema y su forma de investigarla. Cada uno brinda la mejor posibilidad para recoger la información.

- Etnografía (42%). Abordaje de las vivencias y creencias desde la perspectiva de los actores mismos, en este caso de los educadores infantiles.
- Estudios de caso (8%). Exploración particular y exhaustiva de las concepciones de uno o varios educadores.
- Biográfico-narrativo (17%). Reflexiones sobre las vivencias de los propios educadores.
- Teoría fundada (8%). Generar teoría a partir de las experiencias con los educadores.
- Trabajos basados en métodos mixtos, cartografías, evocación de palabras (25%).

Tendencia 3: Instrumentos de recolección de la información

Esta tendencia presenta las técnicas utilizadas para la recolección de la información.

- Entrevistas (30%). Conversación entre dos o varias personas, a través de unas preguntas estructuradas o semiestructuradas para indagar o comprender alguna situación o evento.
- Observación participante (24%). Se exploran y describen los ambientes o situaciones de manera detallada.
- Cuestionario (14%). Se presentan dos tipos: los estandarizados, que por lo general son instrumentos como escalas, cuyas respuestas son de tipo cerrada; y los flexibles, de elaboración propia a partir de los conceptos básicos de partida y las variables consideradas (Carpio, 2015).
- Encuestas (19%). Instrumentos estandarizados como pruebas o test, o en forma de preguntas abiertas, que pretenden explorar y medir una situación.
- Análisis documental (10%). Revisión de información contenida en libros, informes, cartas, legislación; que dan cuenta del fenómeno o situación a estudiar.
- Grupos de discusión (3%). Encuentro de varias personas, a través del cual se propone un tema específico con el fin de explorar las creencias u opiniones sobre algún evento o situación.

Se aprecia que en estas investigaciones existe escases de trabajos con grupos de discusión como técnica de recolección de información, en tanto implican dar lugar a la palabra, queriendo conocer en lo más profundo, los deseos, miedos y reflexiones de las personas, frente a lo que se quiere indagar, lo que exige mayor dedicación del investigador. Por esta razón, algunos de ellos, prefieren técnicas más precisas y menos abiertas, lo que les implica menos tiempo y mayor facilidad para el análisis de las categorías.

De igual forma, puede observarse que las investigaciones sobre concepciones o creencias se trabajan principalmente desde lo etnográfico, esto queriendo reflejar la importancia de conocer el contexto y más aún, de interactuar con las personas interesadas en el estudio.

3.3. Foco 3: Nombres con los que se designa el pensamiento de los educadores

Al revisar los estudios sobre las concepciones de diversidad se encontró que si bien es cierto que el título de algunas investigaciones incluía algunas de las palabras descritas a continuación (creencia, percepciones, etc.), se pudo observar que, en el desarrollo del estudio, especialmente en los referentes teóricos o en los mismos resultados, ya no se hablaba de la misma palabra, sino que se hacía referencia a otra (actitud, representación, etc.), es decir, como si fueran sinónimos. Como ejemplo tenemos la investigación de Riga, Papadodima y Ravanis (2012) cuyo título es Percepciones de futuros maestros sobre las materias didácticas en el jardín de infantes multicultural como contexto educativo para los hijos de migrantes en Grecia, pero en todo el documento se habla es de creencias. Otro caso se presentó cuando en el título o propósito de la investigación se hacía referencia a la palabra imaginario, concepción, etc.; sin desarrollarlo en los referentes teóricos. Por lo tanto, no hubo claridad en la precisión de los términos. No obstante, las siguientes

tendencias se sacan con base en la palabra que más énfasis se hizo en el texto y se define a partir de lo que se conceptualizó.

- Tendencia 1, Trabajos que hablan de Creencias (38%). Son conocimientos subjetivos, de poca elaboración y producidos a nivel individual para justificar acciones y decisiones (Moreno, 2000).
- Tendencia 2, Trabajos que hablan de Actitudes (18%). Rodríguez (1991) definió la actitud como una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto. Toda actitud posee un indiscutible componente cognitivo-experiencial (Currás y Dosil, 2001).
- Tendencia 3, Trabajos que hablan de Concepciones (18%). Son cuadros conceptuales o referentes teóricos sobre algún fenómeno o situación (Ponte, 1994).
- Tendencia 4, Trabajos que hablan de Percepciones (12%). Es la comprensión e interpretación de la realidad de un fenómeno o situación.
- Tendencia 5, Trabajos que hablan de Imaginarios (2%).
- Tendencia 6, Trabajos que hablan de Representaciones Sociales (2%). Conjunto de interpretaciones que un grupo realiza sobre algún aspecto de la realidad y que, a su vez, guían las acciones correspondientes (Moscovici, 1961).

Estas investigaciones enuncian que el estudio trata sobre concepciones, creencias, percepciones o representaciones de los educadores, pero muy pocos los desarrollan teóricamente para dar una claridad sobre el concepto. De igual forma, en los estudios no se evidencia el origen, causa o factor que desencadena esa creencia o concepción, lo cual hace que la investigación pierda peso cuando lo enuncia y no lo desarrolla. Esto alude más bien a una valoración de la calidad de la investigación no refleja una tensión.

4. Discusión

El estudio permite evidenciar una primera tensión que versa sobre la poca claridad que todavía existe sobre la concepción de diversidad. Aun se asocia con situaciones o condiciones específicas bajo una connotación de déficit o vulnerabilidad.

Como segunda tensión se encuentra la confusión en la palabra diversidad y más aún en la palabra concepción. Es decir, hay una doble confusión lo que dificulta su comprensión como concepto. Diversidad, por estar ligada a varias connotaciones y la palabra concepción, por ser una construcción a partir de creencias y muchas veces lleva implícito un valor, que entra a interferir en la definición del concepto. La tercera tensión que se encuentra en esta revisión es la crítica que se le hace a la cultura de lo homogéneo como oposición a la diversidad. Igualmente se explicita el reconocimiento a lo étnico como diversidad, siendo claros que al interior de esta cultura étnica también hay homogeneidad. Una cuarta tensión se encuentra en el discurso del reconocimiento de la diversidad de niños y niñas en el aula de clase y en las escuelas, y otra muy distinta es la escenificación de este discurso en la práctica. Se observa que, en lugar de promover el respeto a esas diferencias, se hace énfasis en una educación homogenizante para niños con características iguales.

5. Conclusiones

Se puede inferir que el estado del arte construido hace referencia a una diversidad instituida entendida como aquello que el común denomina, clasifica y determina y no así, como una diversidad instituyente que precisamente emerge de las particularidades y cambios de una sociedad.

El discurso de la diversidad como posibilidad para todos está lejano de ser una realidad (Rodríguez, 2005). Como puede verse, la mayoría de las investigaciones revisadas, demuestran que la diversidad aún se concibe como característica especial de alguna situación o condición; y lo más crítico todavía, es que se asocia a déficit o tiene una connotación de limitación.

En cuanto a los instrumentos de recolección de la información, la observación participante y las entrevistas son las más utilizadas para indagar las concepciones de los educadores, pues estas permiten dar cuenta de la práctica y que hacer del educador. Así mismo, las investigaciones sobre concepciones o creencias se trabajan principalmente desde lo etnográfico, dando a conocer el contexto y más aún, de interactuar con las personas interesadas en el estudio. De ahí que las entrevistas narrativas en el campo del estudio de las concepciones tengan mayor interés.

Se encuentra poca claridad en los términos de creencias, concepciones y percepciones de los educadores. Se trabaja más con creencias, lo que sugiere que no hay tanto conocimiento y formulación de conceptos en este campo de estudio de la diversidad en la educación inicial y su implicación en el aprendizaje escolar.

Se hace necesario reflexionar y aportar teoría en este campo de la diversidad, donde se responda a la particularidad de cada sujeto, no centrándose en la falta o carencia; sino, bajo una mirada que integre toda la persona, reconociéndola como única e irrepetible. De ahí, que sea pertinente, conocer como ha sido el proceso de construcción de esta palabra y como la historia de vida de los educadores ha incidido en que estos la asuman como tal. Esta teoría debe partir del mismo contexto local, en el mismo que hacer de los educadores en su contacto con los niños, que dé cuenta de su realidad y de como la llaman o enuncian en su día a día.

Finalmente, el reconocimiento de diversidades –otras, dentro del procesos educativo y formativo conlleva a reconocer el camino formativo como un camino de ir y venir, de contingencias, de reconocimiento de saberes otros, de saberes locales; esto es de voces silenciadas independientemente de su condición económica, étnica de género, religión, minoritaria o mayoritaria. Pensarse en la diversidad desde la singularidad del otro, de los otros lo que provoca una formación que dinamice las interacciones grupales, personales, los eventos comunicativos y el reconocimiento de los seres que cohabitan un espacio como únicos e irrepetibles. Así, la formación desde la diversidad busca el afuera para el adentro con voces de siembra y legado con grandes legados simbólicos que permitan continuar el tejido de las sabidurías, de las construcciones colectivas y de la reciprocidad.

Referencias

Aguaded, E. (2005). *Diagnóstico basado en el currículum intercultural de aulas multiculturales en educación obligatoria*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

- Ainscow, M. (2005, mayo). El próximo gran reto: La mejora de la escuela inclusiva. Ponencia presentada en el *Congreso sobre Eficacia y Mejora Escolar*. Barcelona.
- Ang, L. (2010). Critical perspectives on cultural diversity in early childhood: Building an inclusive curriculum and provision. *Early Years*, 30(1), 41-52. <https://doi.org/10.1080/09575140903562387>
- Barriga, A. M. (2015). Diversidad cultural en la primera infancia: Un reto educativo en contextos urbanos. *Educación y Ciudad*, 24, 119-132.
- Blanco, R. (2009). La atención educativa a la diversidad: Las escuelas inclusivas. *Calidad, Equidad y Reformas en la Enseñanza*, 87, 1-10
- Bogéa, M. A. O. (2012). *Inclusión educativa de las personas con deficiencia en el contexto de las escuelas públicas del Estado de Maranhão: Políticas y prácticas*. Tesis doctoral. Universidad de Alcalá. España.
- Bravo, A. (1999). *Curriculum y educación intercultural elaboración y aplicación de un programa de educación intercultural*. Tesis doctoral. Universidad de Lleida.
- Carpio, C. (2015). Discurso de futuros docentes sobre de la diversidad intercultural. *Revista de Sociología*, 100(2), 155-172. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2086>
- Cartón, H. M., Balerdi, F. E., Larrañaga, J. G. y Aranguren, E. A. (2012). ¿Qué otras competencias debe tener el profesorado del alumnado inmigrante? *Magis*, 5(10), 1-24.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Nueva York, NY: Sage Publications.
- Currás, C. y Dosil, A. (2001). *Diccionario de psicología y educación*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- De Sousa Santos, B. (2006). La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: Para una ecología de saberes. B. De Sousa Santos (Ed.), *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (pp. 13-41). Buenos Aires: CLACSO.
- Durand, T. M. (2010). Celebrating diversity in early care and education settings: Moving beyond the margins. *Early Child Development and Care*, 180(7), 835-848. <https://doi.org/10.1080/03004430802466226>
- Dussel, E. (1977). *Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana*. Ciudad de México: Editorial Extemporáneos.
- García Barrera, A. (2013). *Proponiendo un concepto nuclear latente en educación: Las necesidades educativas personales (NEP)*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Gimeno, (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de Innovación Educativa*, 81, 67-72.
- Gómez, C. I. O. y Souto, B. C. (2011). Formación, experiencia docente y actitudes de los profesores de infantil y primaria ante la educación escolar de hijos de personas inmigrantes en España. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 111-130.
- Gómez, I. (2011). *Dirección escolar y atención a la diversidad: Rutas para el desarrollo de una escuela para todos*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- González, G. D. G., Sánchez, B. Y. L. y Araque, C. S. (2013). Procesos transicionales en niños y niñas indígenas de primera infancia, del distrito capital a su ingreso a la escuela pública. *Revista ALETHEIA*, 5(1), 16-33.

- González, I. C. G., Rubio, B. N. M. y Rubio, J. M. (2014). Fundamentos de un modelo pedagógico inclusivo y preventivo para la atención a la diversidad educativa en el grado preescolar. *Innovación Tecnológica*, 20, 1-24.
- Gramelt, K. (2013). Diversity in early childhood education: A German perspective. *Early Years*, 33(1), 45-58. <https://doi.org/10.1080/09575146.2012.677948>
- Guevara, L. S. R. (2010). Creencias, práctica docente y propuestas para la atención de la diversidad cultural: El caso de una docente costarricense y tres infantes nicaragüenses. *Revista Electrónica Educare*, 14(2), 155-172.
- Guijo, V. (2008). Derechos de la infancia (0-6 años) y educación inclusiva. *Revista de Educación*, 347, 55-74.
- Guzmán, B. S., Cely, I. S. D. y Salazar, L. M. P. (2015). Voz y experiencia: Narrativas de maestros sobre la diferencia cultural. *Revista Colombiana de Educación*, 69, 205-222. <https://doi.org/10.17227/01203916.69rce205.222>
- Izquierdo, R. M. R. (2005). Estudio de las concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la diversidad cultural. *Revista Educar*, 36, 49-69.
- Kidd, J. K., Sánchez, S. Y. y Thorp, E. K. (2005). Cracking the challenge of changing dispositions: Changing hearts and minds through stories, narratives, and direct cultural interactions. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(4), 347-359. <https://doi.org/10.1080/10901020500413304>
- Lebrero Baena, M. P. (2008). Presentation. Sociocultural attention to the rights of early childhood. *Revista de Educación*, 347, 15-31.
- Louzano, M. (2011). Elaboración y puesta en práctica de un proyecto escolar de educación intercultural en el marco de una investigación cualitativo-etnográfica. *Revista Interuniversitaria de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 5(1), 87-100.
- Macartney, B. y Morton, M. (2013). Kinds of participation: Teacher and special education perceptions and practices of 'inclusion' in early childhood and primary school settings. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 776-792. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.602529>
- Matencio-López, R. M., Molina-Saorín, J. y Miralles-Martínez, P. (2015). Percepción del profesorado sobre concepciones profesionales ante la diversidad cultural escolar. *Convergencia*, 22(67), 181-210. <https://doi.org/10.29101/crcs.v0i67.2187>
- Melero, M. L. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Madrid: Editorial Aljibe.
- Messías, V. L., Muñoz, Y. y Torres, S. L. (2013). Apoyando la inclusión educativa: un estudio de caso sobre aprendizaje y convivencia en la educación infantil en Castilla-La Mancha. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 25-42.
- Meza García, C. L. (2010). *Cultura escolar inclusiva en educación infantil: Percepciones de profesionales y padres*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- Moscovici, S. (1961). *El campo de la psicología social*. *Psicología social*. Barcelona: Paidós.
- Murray, J. (2012). *Learning to live together: An exploration and analysis of managing cultural diversity in ten early childhood development centres in South Africa*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Novaro, G., Borton, L., Diez, M. L. y Hecht, A. C. (2008). Sonidos del silencio, voces silenciadas: niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 173-201.

- Ocampo, C. y Cid Suoto, B. (2012). Formación, experiencia docente y actitudes de los profesores de infantil y primaria ante la educación escolar de hijos de personas inmigrantes en España. *Revista de Investigación Educativa*, 1, 111-130.
- Parrado, Z. (2015). Representaciones sociales de diversidad en el programa pedagogía infantil de la Universidad de los Llanos. *Impetus*, 10(2), 1-24.
- Parrilla, A. (2006). Conceptualizaciones de la diversidad y diversidad de respuestas educativas. En J. Zardel, E. Adame y A. Ortiz (Comps.), *Sujeto, educación especial e integración: Investigación, prácticas y propuestas curriculares*. Ciudad de México: UNAM.
- Petriwskyj, A. (2010). Diversity and inclusion in the early years. *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), 195-212. <https://doi.org/10.1080/13603110802504515>
- Ponte, J. P. (1994). Mathematics teacher's professional knowledge. *Proceedings of the XVIII International Conference for the Psychology of Mathematics Education*, 1, 195-210.
- Purdue, K., Gordon-Burns, D., Gunn, A., Madden, B. y Surtees, N. (2009). Supporting inclusion in early childhood settings: Some possibilities and problems for teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 805-815. <https://doi.org/10.1080/13603110802110743>
- Riga, V., Papadodima, Z. y Ravanis, K. (2012). Percepciones de futuros maestros sobre las materias didácticas en el jardín de infantes multicultural como contexto educativo para los hijos de migrantes en Grecia. *Miradas en Movimiento*, 7, 26-47.
- Ríos, F. X. C., Moledo, M. D. M. L. y Rego, M. A. S. (2014). La perspectiva del profesorado de educación infantil y primaria acerca de la educación intercultural. *Magister*, 26(2), 59-66. [https://doi.org/10.1016/S0212-6796\(14\)70019-2](https://doi.org/10.1016/S0212-6796(14)70019-2)
- Roberts-Holmes, G. (2012). It's the bread and butter of our practice: Experiencing the early year's foundation stage. *International Journal of Early Years Education*, 20(1), 30-42. <https://doi.org/10.1080/09669760.2012.664473>
- Rodríguez, A. (1991). *Psicología social*. Ciudad de México: Trillas.
- Rodríguez, R. (2005, enero). Éxito y fracaso escolar en contextos socioculturales interculturales: el reto de educar a estudiantes de diverso origen lingüístico y cultural. Comunicación presentada en el *II Congreso Anual sobre Fracaso Escolar*. Palma de Mallorca.
- Romero, R. (2009). *Modelo venezolano de integración educativa*. Tesis doctoral. Universidad del Zulia.
- Sánchez, A. C. T., Rojas, M. E. N., Soto, N. L. y Perafán, A. P. (2014). Inclusión escolar de primera infancia con necesidades educativas especiales: Imaginarios de los docentes. *Infancias Imágenes*, 11(2), 27-30.
- San Martín, C. (2012). Atención de la diversidad en el contexto educativo chileno: Concepciones del profesorado sobre evaluación y diseño de la propuesta curricular. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 165-183.
- Thornton, C. y Underwood, K. (2013). Conceptualisations of disability and inclusion: Perspectives of educators of young children. *Early Years*, 33(1), 59-73. <https://doi.org/10.1080/09575146.2012.682975>
- Vázquez, M. J. S., Borzi, S. L. y Talou, C. L. (2013). La inclusión escolar en la infancia temprana: Convención de los derechos del niño a la sala de clase. *Infancias Imágenes*, 11(1), 41-48.
- Warning, H. (2011). Inclusive discourses in early childhood education? *International Journal of Inclusive Education*, 15(2), 233-247.

Breve CV de las autoras

Angélica María Barrero

Psicóloga de la Universidad del Valle. Especialista en la Enseñanza para la Educación Superior de la universidad Santiago de Cali. Maestría en Psicopedagogía Clínica. Estudiante VIII semestre del Doctorado en Educación énfasis en Estudios Culturales y Pensamiento Pedagógico Latinoamericano de la Universidad de San Buenaventura-Cali. Directora Centro Neuro-Psicopedagógico Sentir & Pensar. Miembro del grupo de investigación DPIE y de su línea de investigación en aprendizaje y desarrollo Universidad Santiago de Cali. Coordinadora área psicología educativa de la universidad Libre- Seccional Cali. ORCID ID: 0000-0003-3775-0983. Email: angelicambarrerop@unilibre.edu.co

Ana Lucia Rosero

Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Investigaciones y estudios avanzados en niñez, juventud, educación y desarrollo de la alianza CINDE y Universidad de Manizales. Magister en Educación Especial. Énfasis en Dificultades en el Aprendizaje, Esp. en Docencia Universitaria, Licenciada en Filosofía y letras, Licenciada en Educación Preescolar. Miembro del grupo de investigación “Educación y pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades” y de su línea de investigación “Educación y Pedagogía”. Miembro del grupo Educación y desarrollo humano, línea Infancia Univ San Buenaventura Cali, Maestra-Investigadora Universidad de San Buenaventura, Cali. ORCID ID: 0000-0002-9364-925X. Email: alrosero@usbcali.edu.co



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Docentes Abriendo las Puertas del *Clóset*: Narrativas de Resistencias y Apropiaciones a la Heteronormatividad en Profesores Homosexuales/Lesbianas en Escuelas Públicas y Privadas de Santiago de Chile

Teachers Opening the Closet Door: Narratives of Resistances and Heteronormativity Appropriations in Gay/Lesbian Teachers in Public and Private Schools in Santiago of Chile

Mario Catalán Marshall *
Universidad de Chile, Chile

La investigación buscó analizar bajo una perspectiva feminista y *queer*, el cómo los y las docentes homosexuales y lesbianas significan sus vivencias relacionadas a su sexualidad, cuerpo y género, frente a los discursos y prácticas heteronormativos presentes en las instituciones escolares ubicadas en la ciudad de Santiago de Chile. Para llevar a cabo la investigación, se utilizó la técnica de entrevista biográfica (a 7 profesores (auto) identificados como homosexuales/*gays* y 3 profesoras (auto) identificadas como lesbianas), las que fueron analizadas bajo una metodología de carácter cualitativa. Dentro de los principales resultados que aquí se exponen, se destacan: las características del vivir-se en la escuela como profesor/a homosexual y lesbiana, y se describen los miedos y silencios que rondan la cotidianidad de sus vidas; las (im)posibilidades de vivir-se como profesor homosexual y lesbiana de manera visible; y el rol agenciable de muchos/as docentes frente a la heteronormatividad existente en las instituciones escolares, abriéndose a partir de sus narrativas, nuevas interrogantes que nos permiten ampliar la discusión respecto a la situación, necesidades y expectativas de los profesores homosexuales y lesbianas en el sistema escolar chileno.

Descriptores: Resistencia a la opresión; Sexualidad; Estereotipo sexual; Pedagogía; Escuela.

This research looks to analyze, using a queer and feminist epistemology, the meanings of being lesbian/gay teacher in the Chilean school system, and how their lives, bodies, sexuality and gender are affected by the heteronormative practices and dialogues in the school system. For methodological purposes, biographical interviews were used (seven teachers self-identified as homosexual or gay, and three teachers self-identified as a lesbians) through a qualitative methodology. Within the main findings of this research we are given an insight into the life lesbian/gay professors face in the school system and we describe the fear and silences that surround their daily lives. Also, shown in the research is how possible or impossible it is to live a visible open life as a lesbian/gay professor. Lastly, the research exposes the role many professors take, through their pedagogical practices, to create spaces where they can resist and disrupt the heteronormative culture of the school system. These professors' narratives open an array of questions and discussions regarding the situation how professors live in the Chilean school system and the needs and expectations they have of this system.

Keywords: Resistance to oppression; Sexuality; Gender stereotypes; Pedagogy; School.

Introducción

Teniendo presente que las instituciones escolares, están signadas por el mandato regulador de los cuerpos, las sexualidades y las distintas expresiones de género, y siendo dichas instituciones, el lugar en donde se pone en práctica una paradoja evidente, entre el actual discurso de aceptación y respeto hacia las diversas expresiones del ser, sentir y pensar, en contraposición con la transmisión de manera no oficial, pero no así menos evidente, de una serie de rituales, símbolos, lenguajes, imágenes, comportamientos y conocimientos, que irían constituyendo a los sujetos desde de una verdadera matriz normalizadora, la que silencia a la vez, a todos aquellos sujetos que no se ajustan a ella (lesbianas, *gays*, bisexuales, travestis, transexuales, intersexuales).

Es a partir de esta situación, que considero que la escuela como institución, irá contribuyendo a la instalación de una norma o matriz (hetero)normativa, dentro de los cuerpos y subjetividades de los diversos sujetos presentes en ella (Butler, 2001), promoviendo y reproduciendo a través de los espacios y experiencias de socialización generados en ésta, el silenciamiento e ignorancia hacia determinadas expresiones de deseo e identificaciones de género (Sedgwick, 1998). Desde esta perspectiva, el silencio e ignorancia producidos en la escuela hacia las sexualidades no heterosexuales, no son parte de un accidente casual, sino que son parte de la misma matriz de (hetero)normalización que reproduce a las sexualidades validadas y aceptadas (Butler, 1982, 2001, 2005; Foucault, 1976).

Así, al no hablarse oficialmente de homosexualidad en la escuela, se estaría garantizando la promoción de la norma, silenciando obligatoriamente a todos los cuerpos, tanto de estudiantes, como de docentes que se encuentren fuera del binarismo normativo de feminidad y masculinidad aceptados (Flores, 2008; Ramos, 2007). Respecto a esta problemática, el objetivo principal de esta investigación fue analizar las prácticas de sociabilidad de los/las docentes homosexuales y lesbianas frente a la matriz heteronormativa que reproducen las instituciones escolares. Para ello, se propuso a partir de una perspectiva epistemológica feminista y *queer* (Harding, 1987; Haraway, 1995; Córdova, 2011), acercarnos a las narrativas de un grupo de profesores homosexuales y lesbianas que se dedican al ejercicio de la docencia en distintos establecimientos escolares de la ciudad de Santiago de Chile, interiorizándonos en cómo ellos/as relataron el vivir su sexualidad, su cuerpo y su género dentro de las instituciones escolares en donde actualmente trabajan y/o trabajaron, y evidenciar también, el cómo la heteronormatividad que existe hoy en día dentro de las instituciones escolares, condiciona o no sus vidas y su ejercicio profesional.

El propósito de encontrar respuestas a esta problemática, va de la mano con la finalidad de desmontar y subvertir el conocido prejuicio que se ejerce cotidianamente contra los sujetos LGBTIQ dedicados a la docencia escolar, en donde según los diversos antecedentes recopilados para fundamentar esta investigación (en su mayoría internacionales, localizados en el nortegeopolítico) se desplegaría sobre ellos, una verdadera matriz cultural que tiene como pilares fundamentales, el distanciamiento y pánico moral, en donde se equipara al sujeto homosexual/lesbiano a la anormalidad, el delito, promiscuidad, perversión, peligro y riesgo de contagio, extendiéndose la interrogación, sanción e indeseabilidad hacia los cuerpos de los y las docentes identificados como no heterosexuales dentro del espacio escolar (Ferfolja, 2015; King, 2004; Lecky, 2009; Movilh, 2008; Smith, Wright y Esposito, 2008; Tonya, 2015; Wright, 2010).

1. Territorialidades heteronormativas en la escuela

Como sujeto homosexual y profesor por profesión, no soy ajeno a esta investigación, los supuestos y objetivos formulados en ella, tienen que ver directamente con mi recorrido vivencial dentro de las instituciones escolares, en donde muchas veces viví en carne propia, las dificultades del tener que adaptarme a la norma y a lo esperado para un profesor dentro de la escuela. Normas que desde mis experiencias me hicieron dar cuenta, que el ser profesor homosexual o profesora lesbiana vendría a ser un conflicto dentro de la cotidianidad escolar actual, conflicto que consideré, no puede ser algo netamente personal, sino que también sería compartido por diversos sujetos homosexuales y lesbianas dedicados a la profesión docente. Bajo esta realidad personal y compartida me situé, ocupando los postulados del feminismo como herramienta epistemológica y metodológica, y recurriendo a distintos autores que se ubican dentro de lo que hoy se conoce como teoría *queer*, para así, poder dar entendimiento y análisis a los principales resultados obtenidos. Desde ahí, y mediante una perspectiva Foucaultiana, analizamos los discursos asociados a las vivencias de profesores homosexuales y lesbianas, en sus términos de productividad, interiorizándonos en cómo las prácticas y discursos de poder (Foucault, 1976), han incidido en la producción de sus mismos cuerpos y subjetividades (sexualidad como efecto de una tecnología de saber-poder)

La investigación consideró también, a la heterosexualidad, no como una práctica u orientación sexual del deseo más, sino como una expresión históricamente construida y conceptualizada de la sexualidad humana, que se impone a todos los órdenes culturales existentes como un régimen construido de verdad, normalidad y de valoraciones jerárquicas, que niega toda posibilidad de existencia a las vidas y cuerpos que no respondan a las imposiciones de su régimen, y que a la vez, necesita a su otro par opuesto (La Homosexualidad) para su existencia y naturalización continua (Butler, 2001; Rich, 1996; Rubin, 1989; Wittig, 1992). Michael Warner, sintetiza parte de los planteamientos de las autoras citadas, mediante la introducción del concepto de heteronormatividad, el cual, según su definición, se refiere a las diversas prácticas de regulación social que concurren a hacer de la correspondencia entre sexo biológico, expresión social de género y preferencia sexual, como la norma (Warner y Berlant, 2002). De esta manera, al emplear el concepto de heteronormatividad en esta investigación, se pretende contribuir a la desnaturalización de la heterosexualidad. En este sentido, dicho concepto nos permitirá problematizar desde una mirada amplia, compleja y sobre todo política, la supuesta normalidad y naturalidad de la heterosexualidad como matriz de ordenamiento social impositivo y omnipresente.

Se estableció dentro de la investigación, que las escuelas en la actualidad, están dominadas por un discurso heteronormativo, debido a que en ellas se crean y recrean formas de pensar, signados por los mandatos de los saberes dominantes que cada sociedad determina como legítimos y que son a la vez reproductoras del orden social masculino (Bourdieu, 2000, 2005). Así, se consideró que los discursos legítimos que circulan en La Escuela, convertirían a ésta, en un lugar en donde se gobierna, controla, vigila y disciplina a los cuerpos, las sexualidades y subjetividades de las personas, organizándose el espacio escolar, como un sutil, pero verdadero instrumento de represión y control (Foucault, 1976). Estos discursos respecto a la sexualidad se han ido articulando a través de las diversas prácticas pedagógicas puestas en práctica en la modernidad, bajo las distintas teorías y enfoques de la didáctica.

Ante esto, Morgade (2008), indica que los modelos pedagógicos expandidos históricamente, han orientado las prácticas docentes a tal punto de producir lo que ella señala como la pedagogización del cuerpo, tanto de estudiantes, como también, de profesores/as. Por lo tanto, será la escuela, una de las instituciones en donde se aprendería a utilizar el cuerpo (Esteban, 2004), pero no bajo cualquier modalidad, sino que se aprendería en función del sexo/género correspondiente a cada uno/a, bajo la lógica de lo masculino o femenino signado por la heterosexualidad binaria como la norma válida y correcta a seguir, en sintonía a la vez, con la orientación heterosexual del deseo sexual-amoroso, lo cual es considerado también, como lo esperable y lo normal (Britzman, 2002).

2. Método

Ya que el objetivo de la investigación fue analizar los mecanismos de sociabilidad de los y las docentes homosexuales y lesbianas, frente a la matriz heteronormativa, promovida por las instituciones escolares, mediante la recolección de sus propias narrativas de vida; se volvió necesaria la adopción de una metodología cualitativa, debido a que esta se mueve en el orden de los significados y sus reglas de significación. En este sentido

el enfoque cualitativo se caracteriza, en superficie por su apertura al enfoque del investigado [...] Se trata de un intento de comprensión del otro, lo que implica no su medida respecto a la vara del investigador, sino propiamente la vara de medida que le es propia y lo constituye. (Canales, 2006, p. 20)

En la investigación adopté un enfoque biográfico-narrativo. Este enfoque puede ser comprendido también como una subárea dentro de la investigación cualitativa, en donde se da prioridad a lo experiencial, en una situación de diálogo interactivo, entre investigador/investigados (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Para llevar a cabo las historias de vida, recurrí a la ejecución de una entrevista biográfica, la que se aplicó a los distintos sujetos de la investigación seleccionados (de manera individual). En cada entrevista, se les dio la opción a cada entrevistado/a de elegir un seudónimo y resguardar de esta manera su completo anonimato. Cada una de las entrevistas fue transcrita y se realizó una devolución de ellas a los entrevistados/as, para que estos pudiesen verificar por sí mismos/as, el resguardo de su identidad, y de quererlo, me realizarán las sugerencias que estimasen necesarias para la omisión de esos episodios en donde ellos/as considerasen que se expuso directa o indirectamente su identidad. La cantidad de sujetos a entrevistar, estuvo determinada por el punto de saturación que se generó en el proceso de recopilación de la información, el cual fue determinado al momento de no obtener mayor información relevante a medida que se continuó entrevistando a más sujetos.

Para llegar a los participantes se realizó un muestreo gradual, es decir, se generó un arranque muestral inicial para luego definir la estructura de la muestra, mientras se desarrolló la investigación a partir de un muestreo teórico (Flick, 2007). Teniendo en cuenta esto, a modo de arranque muestral, se contactó a dos participantes que cumplieran con uno o más de los siguientes criterios:

- Personas del sexo masculino y femenino que se autodefinan con una de las siguientes categorías: Homosexual, *Gay*, Lesbiana.
- Sean profesores(as) titulados.

- Tener entre 1 a 25 años de experiencia laboral en instituciones escolares como profesor(a) de aula.
- Estar trabajando como profesor(a) de aula en colegios públicos o privados, laicos o religiosos.
- Estar trabajando como profesor(a) de aula en alguno de los siguientes niveles de enseñanza escolar: enseñanza parvularia, enseñanza básica, enseñanza media.
- Vivir en la ciudad de Santiago de Chile.

Los participantes del arranque muestral fueron contactados a través de personas de mi círculo cercano, quienes están vinculados a profesores/as homosexuales y profesoras lesbianas que trabajan actualmente en diferentes colegios de la ciudad de Santiago de Chile y quienes, a la vez, me proveyeron de contactos para sumar a cinco participantes más a la investigación (bajo la modalidad de bola de nieve). Con la finalidad de llegar a más participantes, se redactó una convocatoria que fue publicada en distintas redes sociales, a partir de la cual se incluyeron a tres personas que se contactaron vía correo electrónico para ofrecerse a acceder a un encuentro y concertar una entrevista. De esta forma, la muestra total de esta investigación se conformó a partir de diez participantes, (debido a que con este número de entrevistas se alcanzó la saturación teórica).

A modo de resumen, presento el siguiente cuadro con las principales características de nuestros entrevistados/as.

Cuadro 1. Participantes del estudio

PARTICIPANTES	EDAD	SEXUALIDAD	PROFESIÓN	AÑOS DE EJERCICIO DOCENTE	DEPENDENCIA ESCOLAR
Eduardo	28	Homosexual	Profesor de Lengua Castellana	6	Municipal (Público)
Carlos	31	Homosexual	Profesor de Biología	4	Particular Subvencionado
Oscar	32	Homosexual	Profesor de Lengua Castellana	2	Municipal (Público)
Alan	26	Homosexual	Profesor General Básica	2	Municipal (Público)
Pedro	28	Homosexual	Profesor de Historia y Ciencias Sociales	4	Particular Pagado
Andy	31	Homosexual	Profesor de Artes Visuales	6	Particular Subvencionado
Dimarco	27	Homosexual	Profesor de Historia y Ciencias Sociales	1	Particular Subvencionado (actualmente retirado)
Simone	25	Lesbiana	Profesora de Inglés	2	Municipal (Público)
Millaray	31	Lesbiana	Profesora de Lengua Castellana	8	Particular Subvencionado
Violeta	36	Lesbiana	Profesora de Matemáticas	10	Particular Pagado

Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados

Las siguientes categorías de análisis corresponden al reflejo de un ejercicio reflexivo y de conversación, entre los profesores y profesoras que fueron parte de esta investigación. Con ellas y ellos, recorrimos un viaje en el que transitamos –muchas veces de la mano–, por diversas experiencias, creencias, cuestionamientos, anhelos, pero sobre todo también, emociones y sentimientos. Estas categorías, que se exponen aquí de manera resumida, fueron parte de un ejercicio reflexivo, en donde parte de mis experiencias personales como profesor homosexual y los recorridos de vida de los entrevistados/as, se entrelazaron y dieron como resultado los análisis que aquí daremos cuenta. Dicho esto, cada realidad contextual y situada, crea y recrea las posibilidades y limitaciones a la que los sujetos dicen estar expuestos/as. Lo anterior, es necesario evidenciarlo, debido a que los análisis que aquí se expondrán, no tienen por finalidad el proponer patrones de conducta homogéneos ligados a los profesores/as homosexuales y lesbianas, por lo tanto, no son en ningún caso, generalizables al todo de la población LGBTIQ dedicada al ejercicio docente en Chile. Más bien, las biografías que aquí se posicionan, pueden y deben ser leídas como constataciones de determinadas rutas de vida lésbico/gay, en las que, de manera individual, cada quien (como lector), puede decidir sentirse o no reflejado/a, ya sea desde el espejo mismo que estas vivencias pueden llegar a generar, o desde la posición crítica a construir(nos).

3.1. El miedo: ¿Se me nota? temores reales o imaginarios frente al “pasar piola”

La mayoría de las narrativas de los y las docentes, presentan elementos claros que nos llevan a señalar, la existencia de determinados miedos reales y/o imaginarios, frente al hecho de que su propia sexualidad sea de conocimiento público dentro de las escuelas. Estos miedos, respecto al conocimiento o visibilidad sexual, adquieren muchas veces características diferenciadas, según quien las dice y donde dice percibirlos.

Como primer elemento, se hace presente la existencia de determinados discursos sociales en las narrativas de los/as docentes, discursos que reflejan las características de una cultura dominante, a partir de la cual, se recoge la concepción heteronormativa que demarca los límites de lo legítimo/ilegítimo, lo aceptable/despreciable, lo normal/anormal, en términos de comportamiento e identidades sexuales.

En base a estas demarcaciones, la mayoría de los/as profesores homosexuales y lesbianas entrevistados/as, señalan que la identidad del sujeto homosexual/lesbiana estaría siendo aún representada socialmente, como un comportamiento de carácter prohibido, lo que propiciaría en ellos/as, la emergencia de determinados miedos, respecto al hecho de que su sexualidad sea conocida y sancionada dentro de la escuela. Estos miedos, se encontrarían situados a partir de las lecturas que los otros (docentes, directivos, apoderados, alumnos/as) pudiesen llegar a realizar respecto al vínculo de su homosexualidad/lesbianismo con su ejercicio de la profesión docente.

Al inicio tú quieres ser una persona lo más uniforme posible, quieres como encajar dentro del colegio, quieres conseguir el trabajo, quieres mantenerlo, no quieres lidiar con un prejuicio de los demás, entonces, en la primera instancia tú tienes que mantener como ese disfraz po, de persona heterosexual (...) llegar, tratar de ser una persona lo más neutra posible, ¡tampoco quería ser el macho “zorrón” del colegio!, pero quería ser lo más neutro posible, quería llamar la atención lo menos posible, cuando empecé como profé...cachai, porque no sabía a qué me enfrentaba. Andy (31 años)

De lo evidenciado, la figura del sujeto homosexual, estaría contenida dentro de un discurso en donde su existencia sería vista por los demás, con cierto grado de sospecha y cuestionamiento, a partir de un ojo crítico e inquisidor que sitúa a la heterosexualidad como la norma de lo vivible, que delimita y regula a la vez, los comportamientos sexuales que serían válidos y permitidos dentro del espacio escolar (Weeks, 1998). Ante ello, el miedo a lo desconocido, el miedo a los otros y el miedo a lo que pudiesen llegar a pensar, decir y hacer esos otros, contribuiría a la emergencia de una presión social, que muchos docentes dicen interiorizar y corporizar, respecto al tener que desarrollar un determinado tipo de existencia, en donde sus comportamientos (corporalidad) y discursos, estén en sintonía con el binarismo de género masculino/femenino heterosexual.

Es por eso, que, para muchos profesores homosexuales y lesbianas, se les convierte en una necesidad de sobrevivencia, el tener que recurrir a estrategias de mimetización y camuflaje heterosexual, ya sea, a través de lo que ellos/as dicen decir (discursividad), como también, a través de lo que ellos/as dicen hacer (corporalidad), con su cuerpo y performance de género dentro de la escuela.

Estas estrategias, son señaladas por los/as profesores/as, como un mecanismo a poner en práctica, debido a la necesidad que tendrían algunos/as de tener que pasar piola ante los ojos inquisidores y moralizantes de los demás, y evitar así, dentro de lo posible (y de acuerdo a sus propias posibilidades individuales), cualquier manifestación que sea prohibitiva o cuestionadora hacia su existencia como sujeto homosexual/gay/lesbiana dedicado/a al ejercicio docente.

Después de hacer mi práctica ahí, me dijeron que me iban a dejar como profé de historia en el colegio, y ahí me motive y claro, ahí me contrataron al otro año y ahí empezó el tema del cuestionamiento. Porque claro, tu empezai a vincularse con los distintos actores del colegio, ósea más que con los estudiantes, mi primer conflicto fue con mis colegas, yo siempre le preguntaba a mis amigos de fuera del colegio ¿se me nota o no se me nota?, y me pasaba ese rollo, ósea el colegio me empezó a “paquear” mi forma de ser. Pedro (28 años)

Eduardo (28 años), por su parte, nos comenta cómo en este intento del querer pasar piola, el propio cuerpo puede actuar como limitante, señalando:

En la práctica, siempre entrabamos de a dos, y justo me toco entrar de a uno, y me toco hablar a mí, y recuerdo que unos gemelos, ¡odiosos! ¡Los cabros pesados en segundo medio, se burlaron de la voz, entonces para mí fue chocante, entonces de ahí fue como...! Ahhh... mi voz es lo que a mí me desagrada de mí! Eduardo (28 años)

Lo evidenciado en estas narrativas docentes, refleja cómo la heterosexualidad normativa y hegemónica, contribuye a la construcción de determinados imaginarios ligados al miedo, en la subjetividad de los/as docentes, evidenciándose la exterioridad de la homosexualidad respecto a su otro opuesto, la heterosexualidad. Lo que no hace más que reflejar, la imposición de un ideal de sujeto dedicado/a al ejercicio docente, un sujeto que idealmente cumpla con los requisitos del ser hombre/masculino/heterosexual, o del ser una mujer/femenina/heterosexual. Imposición que repercute incluso, en el rechazo a las características del propio cuerpo

Sin embargo, también hay historias de vida que se fugan de esta colonización heterosexuada de las subjetividades, esto ocurre en algunas ocasiones, cuando la historia personal del/la docente influye en la construcción de lo que aquí llamaré como prácticas de empoderamiento sexual. Estas prácticas, en algunos casos, emergen luego de varios

años de ejercicio docente, o en otros, se posicionan desde la primera inserción al sistema escolar.

Yo salí de mi casa con toda la verdad por delante y es algo que voy a mantener. Si no les gusta, no les gusta, no tengo porque andar abanderada, pero si no voy a mentir (...) y es una política que me metí, así para mi vida, ¡no mentir más! En algún momento lo hice y fue perjudicial, fue doloroso para mi gente cercana. Simone (25 años)

No llegué con el cartel [al colegio], pero igual se me nota, jamás me he preocupado de ocultarlo (...) sí, ¡yo no paso piola! y jamás me importo pasar piola, como que para mí nunca fue tema, entonces estuvo ahí y siempre lo ha estado. Millaray, (31 años)

De manera similar, pero a partir de un tránsito, entre lo que se decía temer en un principio (durante los primeros años de ejercicio profesional docente), frente a lo que se dice temer en el presente, se evidencia una migración de los miedos relatados en las biografías de determinados docentes homosexuales y lesbianas. Algunos miedos quedan relegados a un pasado-pisado, pero en otros casos, los miedos solo emergen ante determinadas situaciones y no de manera constante en un cotidiano vivir-se.

Ahora no me preocupa tanto el que, si se me nota o no, yo creo que ahora siento que me he validado como profesional, el cómo me han evaluado y el cómo me he presentado en el ambiente laboral, digo ¡chuta esto es lo que yo valgo! Al principio, claro era como la imagen, ósea, ningún comentario, me preocupaba mucho eso. En estos momentos igual me preocupa, pero porque quizás les pueden decir a quienes les prestamos el servicio, los niños y más los apoderados. Carlos (31 años)

A partir de las citas expuestas, nos encontramos entonces, con dos claras posiciones. Por un lado, algunas historias de vida nos muestran como ciertos sujetos interiorizan los efectos de un poder invisible, un poder de coacción hacia la propia sexualidad. Coacción que como vimos, cada sujeto puede llegar a ejercer sobre sí mismo, debido a que han interiorizado desde su individualidad, la representación hegemónica prohibitiva de la existencia homosexual/lésbica y su consecuente sanción moralizante. Pero, por otro lado, existe la fuga, una fuga movilizada por el rechazo a esta coacción impuesta socialmente a los individuos homosexuales/lesbianas dedicados a la docencia.

3.2. El Silencio o las diferentes formas de callar(nos): ¿Para qué decirlo si es algo privado?

La mayoría de biografías docentes recopiladas para esta investigación, hacen referencia a un pánico moral (Weeks, 1998) presente a nivel social, en donde la existencia del/la homosexual/lesbiana dedicado al ejercicio docente, sería identificada como una amenaza a los valores y suposiciones sociales de lo esperado para una persona que se vincula diariamente en la formación de niños/as y/o adolescentes.

Este pánico moral, se traduce en diversos silencios o formas de callar en la escuela. Silencios que en ocasiones son puestos en práctica de manera voluntarista por un/a profesor/a, respecto a dar a conocer o no su existencia como sujeto homosexual o lesbiana. Como también, dichos silencios pueden llegar a ser producidos por la presión social ejercida dentro de la escuela para acallar cualquier tipo de discurso u hecho que ponga en evidencia la sexualidad de un profesor/a gay/homosexual/lesbiana.

Por lo tanto, no hablaremos aquí solo de un tipo de silencio, sino de silencios varios (Sedgwick, 1998), ya que cada profesor/a relata en sus narrativas de vida, diversas formas en que la propia sexualidad (homo/lésbica) es callada o acallada dentro de las escuelas,

debido al supuesto peligro y/o amenaza que este tipo de sexualidades ejercerían en los demás (especialmente hacia niños/as y adolescentes).

El pánico moral, de esta forma, moldea las subjetividades y posibilidades corporales del individuo. El callar la sexualidad, el omitir, el tener que inventar o aparentar una vida otra cimentada en la heterosexualidad, será utilizado como estrategias de sobrevivencia por muchos docentes homosexuales/lesbianas.

En realidad, yo trato de heteronormarme, porque por ejemplo la otra vez, los chicos me dijeron ¿profé, miró a la profé de lenguaje nueva que llevo? Y yo dije ¡Sí, es guapa! y ahí uno tiene que decir lo que se debería (...) pero siempre en los adolescentes, que están así con sus hormonas, que al ver a una mujer se alborotan completamente, y entonces, como a uno lo ven como un par (...) y yo actúo lo más normal posible y digo lo que esperarían escuchar los chicos. Carlos (31 años)

Nunca fue un tema, hasta que llegaron las preguntas ¿profé y usted tiene pololo?, tengo pareja, esa era mi aclaración, tengo pareja (...) entonces una [alumna] dijo, ¡ohh pareja, como si fuese mujer!... y se mataron de la risa y se fueron y ni siquiera me dejaron aclarar. Simone (25 años)

También, los silencios y omisiones, no siempre son constantes y no siempre se ejercen ante la totalidad de sujetos que habitan el territorio escolar. Los silencios a veces se posicionan entre pares (colegas), o a veces solo emergen ante los alumnos/as. Es por ello, que podemos ver que no siempre se está totalmente dentro del *closet*, como también, no siempre se está totalmente fuera de él.

Dicha situación se rescata de lo comentado por Alan (26 años), quien señaló:

Cuando terminé mi primer reemplazo, encontré un trabajo en Huechuraba, en el sector de la Pincoya, y ahí ya formé un grupo con profesores con los que tenía mayor confianza [...] y les señalé mi homosexualidad. El decirles, fue por el compartir, por la confianza, y a ellas les confesé, y además que ya había un tema con los rumores dentro de la escuela, por mi forma de ser a lo mejor, mira no sé si yo seré discreto, pero quizás había detalles, que a lo mejor me delataban dentro de los mismos profesores o estudiantes. Pero, también sentía un tema de tener un poco de cuidado de hablar de mi orientación sexual, porque igual noté situaciones de discriminación o exclusión, que empecé a sentir por parte de un profé en particular que tenía un cargo directivo. Alan (26 años)

El callarse, el silenciar la propia existencia homosexual/lésbica, la plantearemos aquí, no como una mera respuesta ante la sanción moralizante hacia las sexualidades otras, sino que la plantearemos, como un modo de (auto) censurar la propia existencia del sujeto/a homosexual/lesbiana dedicado al ejercicio docente. Este (auto) censurar, es en ocasiones, movilizadado por el mismo individuo que es interpelado/a, y en otras, desde un otro/a sobre el individuo lesbiana/homosexual.

El (auto)censurar, estará ligado entonces, al no permitir que la propia sexualidad (homo/lésbica) sea leída por los demás, lo que dependerá también, según quién está siendo interpelado, por quién(es) y el dónde.

Hay chiquillos que, si son más cercanos al tema de la diversidad sexual, porque tienen amigos que lo son, o porque tienen amigos gays o tienen mayor conocimiento, porque ven películas también y entonces, ¡saben que yo soy gay! Y me tiran hasta tallas, por ejemplo, tengo alumnas que les encanta decirme que me andan buscando pololo, ¡yo me río igual de eso! Y yo les digo, ¿ya pero qué tipo de pololo me vas a buscar tú, si tienes 15 años? Así que yo, como que nunca digo... que si si o que no (...) y me tiran la talla. Por ejemplo, el otro día fue un grupo folclórico al colegio y esa alumna me pregunta... si es que me gustó algún bailarín y yo le dije ¿pero de que me estás hablando? (en tono de risa). Entonces, yo no tengo porque asumirlo delante de un alumno, porque al final

está dentro del plano de lo privado, pero tampoco me voy a alarmar porque me estén molestando con eso. Oscar (32 años)

A veces el tema de la sexualidad, en esos espacios de discusión como consejo de profesores, trato de no tocarlo, para que no digan ¡Ahh él es gay y por eso dijo eso! Carlos (31 años)

De esta forma, la (auto) censura no será siempre un continuo, presentando una amplia variabilidad entre el dejarse ver y el ocultarse, entre el estar dentro o fuera del *closet* o como también vimos, entre el callarse y el confesarse. Este omitirse o (auto) censura, de acuerdo a lo analizado, tiene relación con la separación entre lo que se considera como privado y público. En donde la sexualidad (homosexual/lésbica) estaría dentro del espacio privado, situación que, para algunos sujetos, deberá mantenerse en silencio, debido al carácter público del espacio escolar.

3.3. Profesor los niños dicen que usted es hueco: Violencias cotidianas dentro del espacio escolar

El régimen heteronormativo controlará (a veces en mayor o menor medida) las existencias de los profesores homosexuales y lesbianas, los que deberán tener la habilidad de saber con quién visibilizarse o ante quienes no. Esa habilidad se concretará, como bien dijimos, como un mecanismo de sobrevivencia que algunos dicen ejercer en determinados momentos y contextos.

Esas estrategias de sobrevivencia, responden también, a la presión ejercida por lo que llamaré aquí como mandatos reguladores heteronormativos, los que se compondrían por una serie de prácticas, que encarnan determinados sujetos o grupos sobre otros, dentro de la institución escolar, como también, estarán compuestos por determinados discursos contenidos en diversos documentos que algunos sujetos hacen alusión (manuales de convivencia, reglamentos de disciplina y en ocasiones, el mismo currículum escolar).

Estos mandatos reguladores heteronormativos, movilizan una serie de estereotipos y prejuicios que se despliegan en los procesos de socialización dentro del espacio escolar, y que tienen como foco, el silenciamiento o sanción pública moralizante hacia el profesor homosexual o la profesora lesbiana. Como veremos, estos mandatos son perpetuados por diferentes sujetos, en algunos casos serán los propios alumnos/as, en otros, los pares docentes, los directivos, y también, los mismos apoderados.

Me pasó con un curso en particular (...) es bastante, el curso completo es bastante homofóbico en el mismo colegio, han sido formadas con profesoras desde muy chicas, muy conservadoras, como que la crianza igual la fueron adquiriendo y justo yo hago el mea culpa, yo me sentí mal cuando lo hice. Había llegado un profesor nuevo al colegio, que era el profe de educación física, que era así muy tonificado, muy así como grande y andaban todas en marzo vueltas locas por el tipo y tienden de hacer esa manía de juntar a los profes, de hacerlas parejitas y yo andaba atravesada porque ya había tenido un mal momento con una chiquilla, habíamos tenido así como incumplimiento de algo, me chorié. Entonces llega otra [alumna], me pongo a escribir muy enojada en la pizarra, se habían portado súper mal, entonces ella me dice: “¿profe, le gusta el profe X?”, y yo le dije ¡no!, ¿por qué me va a gustar? ¡Porque a todas les gusta po!, pero a mí no me gusta, le respondí, ¿cuál es el problema de que a mí no me guste?, chiquillas cuál es su manía de tener que estar juntando a la gente. Pero dígame [alumna] ¿lo encuentra encachado?, ¡no corazón, no me gustan los hombres! y ahí se le cayó la cara, fue a ella sola, y me dice ¿profe es lesbiana? Y ahí cache que varias se dieron vuelta y le dije ¡sí! [Ante eso la alumna responde] ¡oh que asco! y se fue a sentar, y yo pedí permiso, fui al baño, me calmé y dije ¡ya filo! y seguí la clase, como lo más normal posible (...) me sentí mal, solo por el hecho de haber yo reaccionado de

mala forma, yo sentí que reaccione mal, que quizás podría haber sido la misma respuesta, pero de otra forma. Simone (25 años)

Pedro (28 años) también relata otro episodio en donde emergen estos mandatos reguladores heteronormativos, no de manera explícita, pero con la misma intención reguladora y sancionadora, indicando:

Después unos cabros de tercero medio, sentía que me tiraban comentarios ¡para hueviarme!, un día estaban estos cabros cantando la canción del chabón, “yo estoy saliendo con un chabón” (...) como que reflexione, paso otro día, y saque a uno de la sala, lo saque a habar, le dije, Tomas quiero hablar con usted, le pregunte si tenía algún problema conmigo, le pregunte si hay algo de mí que le moleste, que le pueda conflictuar, y dice ¡no profe! Y le dije ¿enserio? ¡Esto es un espacio de confianza!, si de verdad hay algo que le moleste dígame, para saber porque, yo he notado que ha habido actitudes tuyas conmigo, que me parecen un poco fuera de lugar (...) nunca dije nada, fue todo protocolar, y ahí el cabro dijo, ¡no profe perdón!, nunca más, lo quiero hartar, perdón perdón perdón (...) nunca visibilizamos el tema, si no que fue como códigos. Pedro (28 años)

Esta detentación de poder o status de la que se blindan ciertos sujetos y de manera específica, ciertos bio-hombres, respecto a las demarcaciones de lo aceptado/prohibido en términos de masculinidad, se refleja en un episodio de hostigamiento o incluso acoso por parte de un otro par docente, en este caso, unos otros profesores, compañeros de trabajo de Pedro (28 años), quien relató:

Bueno ese primer año de trabajo, había un profe de filosofía que era gay y a mí me gustaba, pero no estaba seguro si era gay (...) lo agregue a Facebook y ahí cache que era gay, nos hicimos amigos y claro, empezaron los demás, porque a él lo cachaban, porque su comportamiento era bien hermético, entonces se especulaba mucho hacia él, cahuines. Había un club de Toby y los comentarios entre ellos eran bien flaites, ¡no este es maraco!, ¡flete! y como yo era nuevo, me sume al club de Toby, y no sé, se juntaban a jugar play y cosas que no me gustaban hacer a mí, no me sentía cómodo, y empecé a decir ¡que lata esta cuestión! porque nunca antes lo había ocultado a mis amigos o familia, era entonces como retroceder a todo. Tome distancia y comencé a conocer más a este tipo de filosofía y nos hicimos re amigos en el colegio, y claro nos empezamos a juntar, almorzábamos juntos y ahí empezaron a molestarnos a los dos y yo soy medio enojón, estábamos almorzando un día cerca del colegio y salen mis colegas, nos ven y nos sacan una foto y lo suben a un grupo de WhatsApp y ponen ¡los pololis! Pedro (28 años)

Estos mandatos reguladores heteronormativos, se traducirían dentro de las vivencias de los y las docentes homosexuales y lesbianas como crueldades heteronormativas, las que serían situaciones que más que cumplir con los criterios de lo que se podría considerar como episodios de violencia, son situaciones que jugarían un rol clave en la construcción, delimitación y control constante de las fronteras de lo que actualmente se considera como lo normal dentro de la escuela, en relación a la sexualidad y al género de cada quien, generando de acuerdo a lo analizado en las vivencias expuestas aquí, importantes daños y dolores emocionales a quienes las vivencian.

3.4. La (in)seguridad dentro de un territorio hostil. Entre el empoderamiento sexual y las alianzas con la institución escolar y/o parte de sus miembros

Por un lado, se hace evidente a partir de lo analizado, que la presencia de los mandatos reguladores heteronormativos que coaccionan a los cuerpos y subjetividades de los y las docentes homosexuales y lesbianas, impactan en la percepción que ellos/as desarrollan sobre su lugar de trabajo, como un espacio caracterizado por su seguridad y/o inseguridad, respecto a su existencia como sujeto homosexual o lesbiana. Y, por otro lado,

emergen dentro de las narrativas docentes, la identificación de la escuela como un espacio que refleja las características de la cultura hegemónica, en donde lo que se dice sentir, percibir, creer y vivir, estaría determinado por las características contextuales en las que cada uno/a se ha posicionado (aquí emergen las nociones de capital cultural, clase social, género, edad, entre otras).

Este vivir-se dentro de las escuelas, como profesor homosexual o profesora lesbiana, estará condicionado (en algunas ocasiones) por las nociones de seguridad que se puede percibir o llegar a construir (en alianza con otros) en un espacio escolar determinado. Respecto a esta seguridad, se evidencian dentro de las narrativas docentes, diversos factores que llevarían a cada uno/a, a identificarla (a la seguridad), como un elemento significativo para el desarrollo de su vida profesional (dentro de la escuela) como también personal (fuera de ella).

Así, emerge en algunas narrativas, la figura de un sujeto empoderado sexualmente o no, donde se posiciona un tipo de identidad, alejada del miedo a ser leída o a ser expuesta, frente a unos otros que están dispuestos (pero no siempre), a homo/lesbo-tolerar, o en casos contrarios, a ejercer los mandatos de coacción y regulación heteronormativos sobre un sujeto docente homosexual/lesbiana.

En la U todo el mundo lo sabía, desde mis ex compañeras hasta los profesores de hecho formábamos grupos, no políticos, pero sí grupos con los que salíamos a carretear (...) entonces llegue al colegio, a la práctica, y en verdad ya era tan natural para mí que nunca me lo cuestione en nada (...) los practicantes que venían de la U lo sabían y había un par de profes que eran amigos míos en ese colegio, que nos habíamos conocido en la U, que eran generaciones anteriores a mí, entonces también lo sabían. Entonces, no lo encontré así “esto es casi una enfermedad” tengo que encontrar... apoyarme en alguien para sobrevivir respecto a mi sexualidad, no... ¡era no más! Millaray (31 años)

Yo creo que después, como parte de mi necesidad de sentirme propio en un contexto, ya que al final el trabajo es el mayor tiempo donde yo soy. Entonces yo no puedo vivir inventando una postura (...) Además por el entorno en que te maneja, porque igual yo entre a estudiar artes, me manejo con otra gente (...) No sé, no tengo por ejemplo, amigos ingenieros, casados, con hijos y que me tengan como que esconder de alguien, ¡no po!... en mi familia igual saben... ehh no tengo amigos que tengan ese discurso que yo temo. ¡Entonces... claro, porque igual tengo “conocidos” que tienen que responder a un círculo de apariencias, entonces yo no po... entonces yo valoro eso, entonces no podría estar en algún lugar de otra forma...! no podría nomas!, duraría dos días y me voy. Andy (31 años)

En virtud de estas vivencias, emerge como factor que contribuiría al establecimiento de la seguridad en el habitar sexual dentro del espacio escolar, el hecho de poder construir relaciones de alianzas o respaldo con las personas que forman parte de la institución en donde se trabaja o trabajó (directivos, docentes, alumnos/as, y en menor medida, apoderados).

Mira es que tuve una vez un problema con un personaje, en el colegio, con un coordinador. Un problema x. Entonces el tipo dentro de su furia me dijo: “acaso me interesa que tú seas un hueon raro” Como diciendo... me dejó ver que yo era “un hueon raro” y yo quede así como, ¿qué te pasa? (...). El asunto es que la discusión había sido en un contexto donde había estudiantes, si ese fue el asunto. Y se acercó el dueño del colegio y me dijo: “el colegio no tiene ese pensamiento, el colegio no piensa eso. Si tú quieres puedes hacer una acusación en el ministerio público hacia esta persona si te sentiste ofendido”... como que ellos me respaldaron. He sentido el respaldo del colegio en ese sentido (...) yo siento ese respaldo, tengo como esa seguridad. Yo creo, por ejemplo, que si estuviera en un colegio donde fuera... me sintiera un poco cohibido, yo

creo que no continuaría ahí (...) mis colegas dijeron “¿Cómo?...!tu eres así, filo!, y ahí yo me di cuenta que, como para estos hueones, era más importante lo que yo era, de que, no sé, que fuera maricón. Andy (31 años)

Bueno tampoco me afana decir hola soy profesor de historia y soy gay, (...) el que sabe sabe, de los estudiantes y si saben todos, saben todos. Ya como que me da lo mismo, ya pase la valla con algunos estudiantes de que sepan cachay, y yo después de eso como que me relajé mucho, entonces después salió esa generación de cuarto medio y había una alumna mía que éramos bien cercanos y estábamos hablando, le estaba enseñando para la PSU y yo le conté. Le dije ¡sabí que Javi soy gay!, yo le conté jaja, como que sentí la necesidad de contarle a ella, mi ex alumna y dijo, [respuesta de la alumna mencionada] ¿enserio? ¡Ohh que bacán! (...) y este año hice la misma cuestión, en el mismo contexto, pero ella [alumna] me pregunto. Fue distinto, ahí salió de ella y le dije ¡no Constanza, soy gay!, ¡si todos saben para que te haces la lesa!, [ante lo que la alumna le contesta] ¡no profé Pedro!, ¡no todos saben! Le conté a esta cabra igual po jajaja y después, en la graduación me decía, gracias por la confianza profé! Pedro (28 años)

Aquí, la voz emerge desde el silenciamiento y la (auto) censura. Aparece un sujeto que expresa la necesidad de visibilizarse, de existir dentro de un espacio. El reconocimiento y visibilidad también son señalados, por lo tanto, como una necesidad para el vivir bien, para el desarrollar un día a día en donde no exista esa presión constante a verse en exposición de manera involuntaria, y a quitarse de encima la carga existente a vivir-se desde el silencio, la (auto) censura o a la invención de una mascarada cimentada en la heterosexualidad. Por lo tanto, y a partir de lo expuesto presente en las citas, no será lo mismo el vivirse dentro del *closet*, que fuera de él dentro de la escuela.

3.5. La pedagogización del cuerpo: Prácticas de (a) normalización de las ficciones de masculinidad y feminidad en docentes homosexuales y lesbianas

La escuela es señalada en las narrativas de los y las docentes, como un espacio en donde se despliegan las normas hegemónicas de género y sexualidad, y también, como un espacio en el que se promueven las representaciones de lo femenino y de lo masculino, en sintonía con la heterosexualidad del deseo. De esta forma, se generará un proceso de pedagogización del cuerpo (Morgade, 2008), proceso en donde todos/as quienes confluyen en la escuela, tendrían que encarnar las normas adecuadas respecto a las conductas permitidas para un hombre y una mujer, exigiéndose, por consecuencia, la encarnación de ciertos ideales de femineidad y masculinidad en los y las docentes (Butler, 2001).

Emerge a partir de ello, la noción de lo esperado, noción que se vuelve fundamental en las historias de vida de los y las profesores/as, debido a que ellos/as, como adultos dentro de la institución, se posicionarían más que en sujetos referentes o facilitadores de un conocimiento disciplinar específico, sino que se volverán (a voluntad o no), en sujetos referentes de un deber ser. Un deber ser a encarnar y a visibilizar, en concordancia con lo que la sociedad y los discursos hegemónicos existentes en ella, determinan como lo esperado/aceptado/normal para una persona dedicada a la docencia escolar.

Así, lo esperado entrará en conflicto directo cuando estas normas de género que se encarnan en los cuerpos de los y las docentes homosexuales y lesbianas, no pueden llegar a ajustarse dentro de los márgenes aceptados/tolerados, debido a que, en ocasiones, no se lograría encarnarlas o reproducirlas a cabalidad (Connell, 2015). Esta dificultad, quedará en evidencia en las narrativas de los/as profesores/as homosexuales y lesbianas, quienes señalan:

Yo no tengo una voz muy gruesa, entonces igual eso me ha dificultado, o sea yo mismo me creo esa barrera, de decir pucha, mi voz no es tan varonil como yo quisiera [...] tuve que empezar a trabajarlo, por ejemplo, cuando llegaba a clases yo me grababa y no sé, escuchaba la voz... suave, además que he tenido...trabajo en un colegio de riesgo social, entonces he tenido la obligación de subir el tono, manejar la voz, sacar una voz mucho más varonil, sin hacerme el macho, no, no es eso, sino que para tratar de imponer más la voz y que se note más. Eduardo (28 años)

Trabajando con algunas colegas que ya tienen tiempo en el colegio, me decían de que había un profesor que creo que era de lenguaje y que a él lo echaron, llevaba un año trabajando en la escuela me parece y al él lo echaron y el rumor de pasillo que hizo una inspectora de ese momento, era que él era muy así, que él era “amanerado” y que lo habían echado por que él era muy amanerado. Entonces, a mi igual me dio lata escuchar el comentario, dije ¡oh a lo mejor me puede pasar a mí!, de repente me pueden encontrar que soy un poco tosca. Simone (25 años)

El tema de la homosexualidad fue más un tema de apariencia o de gestos, cosas así que se sabía pero que no se quería decir, pero no me hacía problemas, porque yo con los hombres no me acercaba, en ese colegio yo tenía un curso de hombres, era un tercero medio, pero yo con ese curso no me... fue una cosa de hablar, ni siquiera tocarles el hombro, ¡nada!, ni siquiera me quedaba en la sala, terminaba la clase y yo me iba al tiro (...) Entonces siempre se rondaba en mi esta cosa media paranoica (...) con las cabras era como súper amable y no quería tener ninguna relación autoritaria y con los cabros era más autoritario. Dimarco (27 años)

Se evidencia, en estas narrativas, el cómo estas heteronormatividades impactan en los cuerpos de los y las docentes, influyendo incluso (en algunos casos) en lo que ellos/as podrán hacer o no a través de sus cuerpos. Así, el comportamiento, la sociabilidad misma que se pueda llegar a desarrollar dentro de la escuela, estará condicionada por las normativas de lo aceptado, lo permitido y lo esperado para un profesor/a de acuerdo a su sexo/género, lo que se irá inscribiendo en sus cuerpos (Bourdieu, 2000; Rich 1996; Wittig, 1992) e irá determinando los límites y posibilidades de sus itinerarios corporales en la escuela.

3.6. Primero, soy el profesor de historia, comunista y después gay: El olvidar de nuestros cuerpos sexuados en las aulas

El no situarse dentro del discurso (signado por la resistencia y subversión a existir bajo la heteronorma) se cruza, muchas veces, con el miedo y pánico moral que se percibe o existe en la realidad social del momento. En ocasiones, no se tomará presencia dentro de un discurso (pedagógico), y no se posicionará el hecho que seamos nosotros/as (los y las docentes) sujetos signados por un género y sexualidad (in-estable, en devenir constante, disidente, visibilizados o no). Situación que es necesario evidenciar aquí, debido a que todo tipo de conocimiento se encarna, produce y reproduce en los cuerpos (Alonso y Herczeg, 2013).

Mi objetivo en el colegio, es reivindicar los derechos, no desde mí, sino que desde un punto de vista social, de que es importante que reivindicemos los derechos de todos, entonces yo hablo de los gays en clases, hablo de la igualdad de derecho, pero siento que no debo mostrarme yo como ejemplo cachay o no, igual hay un filtro, de un contexto escolar conservador, los papás son conservadores (...). No tiene que ser porque yo soy su profesor gay, sino que de todos los gays, quizás lo vuelva más significativo, que yo sea el profé gay, pero tampoco me quiero utilizar como ejemplo para abordar eso. Pedro (28 años)

Cuando estamos viendo que el currículum es abierto, que habla del discurso argumentativo, y dentro de esa argumentación se habla de temas polémicos, pero no se dice cuáles son los temas polémicos, entonces tenemos cierta libertad de poder discutir

(...) En tercero medio es parte del contenido, sin embargo nunca transparente mi sexualidad ahí, era un discurso que yo traía de la sociedad a la sala y ahí se discutía y cada uno presenta su punto de vista, entonces era mucho más importante ahí plantear la postura que plantear mis vivencias. Oscar (32 años)

El no situarse dentro de un discurso, no es algo generalizable a todos los sujetos, sino que también, se produce todo lo contrario en algunos casos. Sujetos que son sexualmente visibles (fuera del *closet*) dentro de la escuela, y que han desarrollado prácticas pedagógicas, en donde su cuerpo, su subjetividad y sus experiencias son (ex)puestas dentro de un discurso. Aquí se rompe la norma, se muestran vidas otras, y el modelo y la construcción blanqueada y heteronormada del profesor/a dentro del sistema escolar se desarma, en el sentido de introducir otros cuerpos docentes posibles y visibles. Emergiendo un discurso no separado de la propia experiencia, sino que en constante flujo con ella.

O sea, ya muchas de mis alumnas me han contado que les gusta una compañera, que les gusta una chiquilla, que les gusta un niño y una niña, entonces muchas se aproblemán y me dicen ¿profe como lo ha hecho usted?, ¿cómo lo hizo usted?, nada, yo les contesto desde mi experiencia y desde lo mucho que, ósea a lo mejor a mí me resultó, a lo mejor el tuyo no, pero también las oriento a que hablen y busquen ayuda si necesitan y que en ese sentido yo igual estoy como dispuesta. Simone (25 años)

Como con los chicos me ha traído más confianza, mas cercanía, como que me ven casi transparente, ¡si o sea la profe nos dijo esto, nos dijo que es lesbiana, no nos va a mentir sobre esto otro, si fue capaz de decir esto, no nos va a negar!, de hecho, hay chicos que se acercan a contarme sus problemas. Millaray (31 años)

Se evidencia a partir de estas narrativas, que el situarse dentro de un discurso, dar el paso de visibilizar la existencia sexuada, y problematizar el yo con los otros dentro de un contexto pedagógico, ha traído posibles beneficios. Por lo tanto, el exponerse, el situar a una identidad o vivencia sexual de un/a docente homosexual y lesbiana, puede ser o no ser beneficioso, es una apuesta que es necesario descubrir. Aquí, solo evidenciamos quiénes lo han hecho y cómo lo han hecho.

3.7. Al hacer esto me estoy quemando a lo bonzo: Arriesgando el Yo mediante prácticas pedagógicas que tuercen (queerizan) el currículum

Al no haber imágenes y contenidos explícitos en relación a la diversidad de sexualidades y de géneros (fuera del binarismo hombre-mujer) dentro del currículum escolar oficial, emergen en las narrativas de los y las docentes homosexuales y lesbianas, determinados discursos de visibilidad, en donde cada uno/a, desde su propia subjetividad, intentaría problematizar dicha ausencia en las aulas. Así, se corre el lugar de la victimización, de la (auto) censura y se posiciona la desobediencia y agencia de los discursos.

El levantamiento de un tejido individual de rebeldía (Paredes y Guzmán, 2013) ante la heteronormatividad silenciadora, será un tejido, que la mayoría de las veces se dice hacer de manera individual y en solitario, muy pocas veces en comunidad. Así, desde la agencia individual y su movilización hacia lo colectivo, se amplían los horizontes de creatividad y producción pedagógica en los ámbitos de género y sexualidad. Producción que deberá estar siempre atenta a las posibles coacciones y mandatos reguladores de la heteronormatividad escolar.

En lo que es literatura, uno lo puede abordar, pero no está explicitado, por ejemplo tú lo puedes incluir, pero eso tiene que ser modelado por el docente, no está dentro del currículum de lenguaje, pero dentro del aula si se podían dar las conversaciones, porque justo era un tiempo, en este último periodo respecto a las leyes, porque ya estaba el tema del acuerdo de unión civil, ya estaba dentro de la opinión pública el tema de

matrimonio igualitario y justo me toco hablar del tema del análisis del discurso en tercero medio, y ahí el tema de las relaciones homosexuales se podían conversar de manera abierta. Oscar (32 años)

Enseñando adjetivos, yo les digo, ¡la misma palabra, que es beautiful, te sirve para decir que alguien es hermoso y es hermosa, no tiene género y por eso yo les digo, me gusta el inglés, la mayoría de las cosas no tiene género! y las chiquillas preguntan, pero ¿qué significa eso? [yo les digo] que esto mismo lo puedes ocupar para un hombre y para mujer, el inglés no hace la distinción como el español, que es importante eso pos chiquillas, porque a veces tenemos personas que quizás nosotros no tenemos por qué saber, pero a lo mejor hay alguna compañera que algún día puede llegar a esta escuela y a lo mejor la chica es transgénero y les explico. Simone (25 años)

El currículum es señalado como una instancia que se puede torcer (*queerizar*), en el sentido de modelarlo como dijo Oscar, hacia direcciones en donde ciertas temáticas, silenciadas u omitidas, puedan introducirse. La mayoría de los/las docentes parte de este estudio, indican el generar estos espacios de conversación y problematización hacia dichos silencios. Las estrategias pedagógicas son diversas, hay espacios específicos en donde el currículum posiciona un contexto favorable en donde las temáticas referidas a la amplitud de sexualidades y de géneros pueden introducirse. Pero siempre será desde una intencionalidad individual, desde lo que el docente considere como apropiado a introducir.

El currículum explícito en algunos momentos puede dar oportunidades para problematizar ciertos discursos, pero en las ocasiones en que éste silencia y omite a las vidas de los sujetos LGBTIQ, emergerá, desde lo cotidiano, la introducción y problematización de ciertas temáticas que tuercen y ejercen un poder de acción desde un lugar otro. Un torcer que estará siempre signado por el miedo, un miedo ante lo desconocido y un miedo ante lo no permitido a poder decirse y realizarse en el ámbito pedagógico escolar.

El otro tema fue cuando los llevé [a mis alumnos/as] al museo de la memoria en tercero medio, habían dos apoderados que no querían que sus hijos fueran a un museo comunista y ahí también fui y mostré, el valorar los derechos humanos, yo con el currículum en mano. Eso es como cuando me huevean los apoderados, voy con el currículum, y se los muestro cachay, pero no sé si podría hacer eso con otro tema, y claro, ahí se quedan callaos, pero si allá es un colegio privado, son los clientes, los apoderados son los clientes. Pedro (28 años)

En el camino de ejercer su docencia y buscar herramientas que les permitieran ir problematizando ciertas temáticas, los y las docentes señalan que muchas veces la propia formación inicial docente puede actuar como limitante:

Yo puedo abordar ciertos temas, no sé po, que hable de las AFP, el currículum me da eso, pero ya empiezo hablar no sé po, que hay... la teoría queer... no sé, yo tampoco cacho mucho del tema, es algo que no sé tanto tampoco, tiene que ver también con mis conocimientos de profesor disciplinario, con lo que yo sé cómo docente también, con mi formación, ósea yo obviamente me enfoco en lo que yo sé, soy ignorante en esos temas. Pedro (28 años)

4. Conclusiones

De este recorrido y para dar respuesta a la pregunta que guió a esta investigación: ¿Cómo significan las vivencias relacionadas a su propia sexualidad, cuerpo, género, los y las docentes homosexuales y lesbianas que se desempeñan actualmente en contextos educativos escolares, en la ciudad de Santiago de Chile? presentamos a modo de síntesis, los siguientes hallazgos:

La principal respuesta a dicha interrogante, es a través del miedo. Miedo a lo desconocido, miedo a lo incierto, miedo al cómo ellos/as podrían ser percibidos. Miedo que tiene su origen, en los prejuicios y el pánico moral existentes hacia la figura del sujeto homosexual/lesbiana dentro del actual contexto país. Respecto a ello, los y las docentes que fueron parte de este estudio, señalaron que el miedo es una de las principales consecuencias que tienen en sus vidas dichos prejuicios sociales.

Los docentes indican que existirían discursos antagónicos a nivel social, debido a que por un lado, describen que actualmente han habido cambios positivos ligados hacia una mayor aceptación y tolerancia respecto a los sujetos pertenecientes a la diversidad sexual en el país, siendo la escuela, una institución que supuestamente abogaría y defendería la inclusión de dicha diversidad, pero tal situación sería excluyente, al momento en que un profesor o una profesora sea percibido/a o (auto)identificado como un sujeto homosexual/lesbiana.

En estas circunstancias, el discurso de la tolerancia e inclusión, promovido a nivel social/estatal e introducido supuestamente también en las escuelas, desaparecería, maximizándose los prejuicios y el pánico moral (Sedgwick, 1998), movilizándose toda una carga fantasmática respecto a la sexualidad de los docentes que se perciben o se (auto)definen como homosexuales y lesbianas.

Los miedos deberán incorporarse en el diario vivir, mediante diversas estrategias de (sobre) vivencia que los entrevistados/as señalaron generar para habitar-se en conformidad a lo esperado (Rich, 1996; Wittig, 1992) dentro de las escuelas, obligándoles a tener que adaptarse para vivir dentro de pequeños márgenes de lo habitable.

Los miedos funcionarían como una tecnología de poder (Foucault, 1976) que contribuiría a la construcción de la propia subyugación de nuestros entrevistados/as frente a lo aceptado/permitido por los discursos heteronormativos de la sexualidad que circulan en las escuelas. Subyugación que se traducirá en un continuo moldearse de acuerdo a lo esperado en correspondencia entre su sexo/género y evitar cualquier manifestación errónea entre estos (Llamas, 1998; Morgade, 2008), hecho que evidencia también, como el orden masculino (Bourdieu, 2000) enseña o más bien obliga, a tener que saber cómo comportarse con el propio cuerpo.

Se evidencia que no todos pueden ser sexualmente visibles dentro de las escuelas. La visibilidad dentro de un espacio como este, se alcanza, por un lado, gracias al empoderamiento que se tenga, al nivel de seguridad que se percibe o se llegue a construir dentro de un contexto escolar específico, como también, a partir del cómo ciertos cuerpos pueden acomodarse de acuerdo a las reglas impuestas por el régimen heterosexual. Así, el habitar en la escuela como sujetos visiblemente sexuados, será a mi parecer, parte de existencias privilegiadas de vida (Guasch, 2000).

La seguridad a tener dentro de una escuela, será fundamental para vivir-se cómo sujetos sexualmente visibles, e influiría en el grado de miedos a tener frente a una posible visibilización voluntaria o involuntaria de la propia sexualidad (sujetos que son sacados del *closet* a la fuerza o presionados para ello).

La seguridad, como señalé, tiene que ver con el propio empoderamiento personal, pero también, con el contexto en el cual se está habitando, el cual tiene que contar con diversas características. Algunas características, según nuestros entrevistados/as serían, el respaldo y la no discriminación de los pares docentes y administrativos, la sensibilidad

institucional respecto a la existencia de otros sujetos homosexuales y lesbianas, o (auto)identificados dentro de las territorialidades des-identitarias LGBTIQ en la escuela; la intervención de la comunidad escolar ante casos directos de homofobia hacia ellos/as o hacia otros sujetos; como también, el posicionamiento de un abanico de temáticas vinculadas a la diversidad de géneros y sexualidades dentro del espacio escolar donde se encuentran o se encuentren a futuro (su inclusión en las discusiones de manuales de convivencia, reglamentos escolares, capacitaciones docentes o el desarrollo de actividades escolares).

Respecto a esta seguridad, en las narrativas de los y las docentes que señalan el percibir un mayor respaldo por parte de la institución y de los actores que la integran, manifestaron menores necesidades de invisibilizarse, y son más proclives a abordar temáticas referidas a la diversidad de sexualidades y de géneros dentro del aula de clases o en otros espacios de discusión pedagógica.

Es importante para la mayoría de los docentes participantes de la investigación, el reflexionar sobre la propia formación académica, debido a la ausencia que dicen existe hoy, dentro de las mallas curriculares, hacia la inclusión de asignaturas que tengan relación con temáticas referidas a la diversidad de sexualidades, el feminismo y las temáticas *queer*.

Si bien, algunos/as docentes (minoría) hacen referencia a los avances legales en materia de protección frente a situaciones arbitrarias de discriminación, y en cómo dichas normativas legales, hoy en día, los protegerían ante posibles casos de hostigamiento y discriminación vinculados a su sexualidad. La gran mayoría de los/as docentes, señalaron el vivir-se bajo una constante presión, debido a que la exposición (voluntaria o no) de su sexualidad, puede traer consecuencias inciertas y negativas respecto a su ejercicio laboral.

El resistir o subvertir la heteronorma, no es algo permanente, emerge en determinadas ocasiones, y refleja también, las características de un sujeto consciente de los efectos que tiene la norma heterosexual, en su propia vida y en la del resto, ante lo cual, deciden intencionadamente intervenir, ya sea desde los pequeños espacios de libertad que plantea el currículum o desde su problematización deliberada y voluntarista (tanto en el aula como en otros espacios pedagógicos).

De este recorrido, el vivir-se como profesor(a) homosexual y lesbiana dentro de las instituciones escolares, es algo complejo, debido a los cruces de discursos antagónicos aún existentes a nivel social, lo que se refleja en el hecho de que hoy se dice aceptar o tolerar a las diversas expresiones de sexualidad, pero en la realidad cotidiana, aún seguirían existiendo prácticas de discriminación, hostigamiento, crueldades, y presión social hacia todos aquellos sujetos (auto)identificados o señalados como homosexuales/lesbianas. Pese a ello, es importante destacar aquí, el papel agenciable de los profesores/as, como profesionales que resisten e intentan subvertir los discursos heteronormativos presentes en la escuela. Por lo tanto, cabe recalcar que los/las docentes que fueron parte de este estudio, no fueron prisioneros de la heteronormatividad, sino que fueron capaces de resistir a ella, interpelando a los mecanismos que reproducen las normas hegemónicas de sexualidad y de género en las escuelas.

¿Es posible abrir los caminos hacia el exilio de la heteronormatividad en las escuelas?

Teniendo en cuenta, de que estamos insertos en una cultura que nos muestra día a día, las características aun presentes de su machismo, misoginia, homofobia y clasismo, considero que el vivir-se como profesor homosexual/lesbiana, independientemente a que se esté

fuera o dentro del *closet*, es una realidad compleja y desafiante para quienes la encarnan. La Escuela hoy, y el Estado en su totalidad, se presentan como actores claves en la limitación de las libertades y Derechos Humanos de los sujetos que habitan dentro del contexto educativo escolar. Situación que nos plantea como desafío, y a partir de lo evidenciado en esta investigación, que el currículum oficial actual podría y debería ser pensado como un espacio fundamental para legitimar y validar determinadas prácticas pedagógicas que intenten visibilizar y problematizar la existencia de esos hoy considerados como otros, en relación a su sexualidad y género disidente a la normativa de género hegemónica. Por ello, es necesario que exista una transformación real de lo que hoy se plantea como género y sexualidad dentro del currículum, y por, sobre todo, dentro de La Escuela como institución. En este sentido, considero que el género debiese dejar de entenderse bajo lógicas binarias (centrada en las figuras hombre/mujer), sino que éste, se abra a la amplia gama de posibilidades a existir, las cuales se entrecruzan con categorías de clase, de etnia, de preferencia sexual, de identificaciones de género diversas, de ubicación geográfica, por nombrar solo algunas.

Es importante avanzar en la línea de una Escuela segura y positiva, en donde los estudiantes puedan aprender y los docentes puedan enseñar, en un ambiente cálido y acogedor, libre de intimidaciones y por, sobre todo, sin miedos. En donde los sujetos LGBTIQ no sean abordados como víctimas, sino como agentes, en donde además de las necesidades de los/as estudiantes, se cubran las necesidades del personal, administradores, apoderados, voluntarios que se identifiquen como parte de la diversidad sexual. Cumplir con este objetivo, requiere de un cambio de todo el sistema, que abarque no solo temas curriculares, sino también temas relacionados con políticas públicas, formación docente, evaluación docente, contratación, ascenso, estabilidad laboral, así como las relaciones entre la escuela y la comunidad. Para ello, es fundamental que el Estado se haga cargo de esta realidad poco visible, respecto a las vivencias de los profesores homosexuales/lesbianas, y de todos esos profesores/as cuya sexualidad no es heterosexual, asumiendo de manera responsable y efectiva, los compromisos que en materia de Derechos Humanos ha adscrito con los organismos internacionales.

Hay que avanzar de la misma manera, en la búsqueda de transformar nuestra forma de pensar la sexualidad y el deseo sexual-amatorio, lo que podría ser promovido mediante prácticas pedagógicas legitimadas, que alteren el conocimiento oficial de las disciplinas, que rompan con la heteronormatividad, que busquen historizar los silencios y omisiones del currículum oficial, y que promuevan un entendimiento de opresión como múltiple, interconectado y constantemente cambiante. Por lo que se vuelve necesario, recogiendo las voces de los y las docentes, que se amplíen las imágenes de lo visible en materia de sexualidades y de géneros dentro de la escuela.

Para ello, sería fundamental dotar de contenidos al actual currículum, los textos de estudio, el ordenamiento institucional y sobre todo, la formación inicial y continua del profesorado, teniendo como precaución principal, que en la introducción de ciertas temáticas vinculadas a la diversidad de géneros y sexualidades, no se reproduzca la visión de otredad existente hoy en día a nivel social, como también, el no reflejar las nociones estereotipadas de víctimas hacia los sujetos considerados hoy como LGBTIQ, sino, que sea importante posicionar sus roles agenciados y transformadores a nivel cultural e histórico. Ampliándose así lo visible, para ampliar también lo vivible, dentro de las aulas y espacios escolares.

Para finalizar, considero que es necesario abrir el tratamiento de la sexualidad como un tema netamente privado, sino que público. Haciendo visible la presencia de la heteronormatividad dentro de la cultura escolar, más allá de la homofobia (que es el resultado de ésta). Hasta el momento, las políticas educacionales han intentado avanzar más en lo último (homofobia y discriminación), sin introducir un cuestionamiento a la naturalización de ciertas temáticas dentro de las escuelas, ni menos en descentrar a la heterosexualidad como principio que fomenta la reproducción de las desigualdades entre las sexualidades (heterosexismo). Para ello, considero que las sexualidades de todos los miembros que componen a las escuelas sean pensadas y abordadas de acuerdo a marcos que permitan su libertad y protección. Por lo que se vuelve necesario que las políticas públicas en materia de educación sexual y de géneros, se abran más allá del binario heterosexual/homosexual. En definitiva, se debiese ir problematizando todo lo que se considera natural y normal (Britzman, 2002) dentro de las escuelas y en los discursos que en ella circulan.

Referencias

- Alonso, B. y Herczeg, G. (2008). Entrar enteras/os/xs a las aulas. *Revista Venezolana de Estudios de La Mujer*, 31, 5-23.
- Butler, J. (1982). Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Wittig y Foucault. En M. Lamas (Comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 303-326). Ciudad de México: PUEG.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa*. Ciudad de México: Paidós.
- Butler, J. (2005). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Britzman, D. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En R. Merida (Ed.), *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (pp. 197-228). Barcelona: Icaria.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago de Chile: Ediciones LOM.
- Córdova, D. (2011). Teoría queer: Reflexiones sobre sexo, sexualidad e identidad. Hacia una politización de la sexualidad. En D. Córdova, J. Saéz y P. Vidarte (Eds.), *Teoría queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas* (pp. 21- 66). Madrid: EGALES.
- Connell, R. (2015). *Masculinidades*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de México.
- Esteban, M. (2004). *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, V. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización. *Revista de Trabajo Social*, 18, 14-21.
- Ferfolja, T. (2015). Workplace experience of australian lesbian and gay teachers: findings from a national survey. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 5, 1-35.

- Guasch, O. (2000). *La crisis de la heterosexualidad*. Ciudad de México: Laertes.
- Harding, S. (1987). ¿Existe un método feminista? En S. Harding (Ed.), *Feminism and methodology* (pp. 57-89). West Lafayette, IN: Indiana University Press.
- Haraway, D. (1994). *Ciencia, cyborgs y mujeres, la reinención de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- King, J. R. (2004). The (im)possibility of gay teachers for young children. *Theory into Practice*, 43(2), 128-136. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4302_5
- Llamas, R. (1998). *Teoría torcida. Prejuicios y discursos en torno a "la homosexualidad"*. Madrid: Siglo XXI.
- Lecky, D. (2009). *Out of the classroom closet: Why only some gay and lesbian teachers are out*. Victoria: University Of Victoria.
- Morgade, G. (2008). Educación, sexualidades, géneros. Tradiciones teóricas y experiencias en un campo en construcción. En G. Morgade (Comp.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia* (pp. 19-39). Buenos Aires: Paidós.
- Movilh, F. (2008). *Estudio cuantitativo y cualitativo: Prejuicios y conocimientos sobre orientación sexual e identidad de género en establecimientos educacionales municipalizados de la Región Metropolitana*. Recuperado de <http://www.movilh.cl/documentacion/ESTUDIOIliceos2008.pdf>
- Paredes, J. y Guzmán, A. (2014). *El tejido de la rebeldía ¿Qué es el feminismo comunitario? Comunidad mujeres creando comunidad*. La Paz: Comunidad Mujeres Creando Comunidad.
- Rubin, G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: Notas para una teoría radical de la sexualidad. En V. Carole (Ed.), *Placer y peligro: Explorando la sexualidad femenina* (pp. 113-190). Madrid: Revolución.
- Rich, A. (1996). *Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana*. Recuperado de: <http://www.mpisano.cl/psn/wpcontent/uploads/2014/08/Heterosexualidad-obligatoria-y-existencia-lesbiana-Adrienne-Rich-1980.pdf>
- Ramos, G. (2007). Escuchando los silencios que instala la heterosexualidad en la escuela. En S. Siderac (Ed.), *Educación y género en Latinoamérica. Desafío político ineludible* (pp. 34-66). Santa Rosa: Universidad Nacional de la Pampa.
- Sedgwick, E. (1998). *Epistemología del armario*. Barcelona: Ediciones de la Tempesta.
- Smith, N. J., Wright, C. M. y Esposito, J. (2008). *LGBT educators workplace climate*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501252.pdf>
- Tonya, C. (2015). (2015). Doctrinal disciplining of queer educators in Canadian catholic schools. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 7, 9-27.
- Wittig, M. (1992). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona: EGALES.
- Weeks, J. (1998). *Sexualidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Warner, M. y Berlant, L. (2002). Sexo en público. En R. Mérida (Ed.), *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (pp. 99-122). Barcelona: Icaria.
- Wright, T. (2010). LGBT educators' perceptions of school climate. *Phi Delta Kappan*, 91(8), 49-53.

Breve CV del autor

Mario Alejandro Catalán Marshall

Profesor de Historia y Geografía, Universidad de Concepción. Diplomado en Estudios de Género, Desarrollo y Políticas Públicas, Universidad de Chile. Magister en Género y Cultura, Mención Ciencias Sociales, Universidad de Chile (Becario Conicyt). Feminista y activista LGBTIQ, con publicaciones vinculadas a feminismos, estudios de género y decolonialidad (Revista *ReVIISE*-Universidad de San Juan, Argentina y Revista *Al Sur de Todo*-Universidad de Chile). Actualmente, miembro del comité de Historia y Ciencias Sociales del Departamento de Medición, Evaluación y Registro Educacional (DEMRE) de la Universidad de Chile. ORCID ID: 0000-0002-3875-109. Email: pedhistoriamario@gmail.com

¿Quién Toma la Palabra en la Escuela?, ¿Quién Escucha? Preguntas Pertinentes desde la Práctica Reflexiva

Who Speaks at School? Who Listens? Relevant Questions from the Reflexive Practice Approach

Margarita Sañudo *
Teresa Susinos

Universidad de Cantabria, España

En este artículo se exponen las líneas de pensamiento con las que es posible abordar la disposición del profesorado que escucha a su alumnado. Dicha escucha docente es un ingrediente imprescindible en las prácticas pedagógicas de naturaleza participativa y se sustenta en el enfoque de la práctica reflexiva, las aportaciones de la orientación inclusiva en educación y el movimiento de voz del alumnado. Investigar la escucha docente en primera persona bajo un enfoque inclusivo y participativo, tal y como se analiza en este artículo, plantea entre otros, el dilema de la ruptura de la tradicional relación entre el sujeto (que observa) y el objeto (lo observado). Por último, concluimos que una disposición comprometida con todas las voces del alumnado se aleja de la categorización y atiende a las oportunidades que la escuela puede brindar para la reflexión y transformación crítica de los marcos de referencia personal y de las culturas en las que vivimos.

Descriptores: Investigación pedagógica; Práctica pedagógica; Participación estudiantil; Proceso de interacción educativa; Escucha.

This paper presents some lines of thought that will enable us to discuss the disposition of the teachers who listen to their students. Teacher's listening is an essential ingredient in pedagogical practices of a participatory nature and is based on the reflective practice approach, the contributions of the inclusive orientation in education and pupil voice initiatives. Researching the way teachers listen to students from and through a first-person approach, under participatory and inclusive methodology, as will be examined in this paper, sets out, among others, the dilemma of the breakup with the traditional relationship between the subject (who observes), and the object (the observed). Finally, we conclude that a disposition that is committed to all the voices of the students moves away from the categorization and attends to the opportunities that the school can offer for the reflection and critical transformation of our personal and cultural frames of reference.

Keywords: Educational research; Teaching practice; Student participation; Educational interaction process; Listening.

*Contacto: margarita.sanudo@unican.es

Introducción

Este artículo se desarrolla a partir de un trabajo de fin de máster sobre la escucha docente al alumnado. En particular, se toma como punto de partida la tradición de investigaciones sobre voz del alumnado¹ comprometida con la justicia social y la enseñanza de la participación democrática en las escuelas (Bragg, 2007; Fielding, 2011, 2012; Rudduck y Flutter, 2007; Susinos, 2009, 2012). Estas iniciativas, que genéricamente se han denominado “voz del alumnado”, a menudo, dirigen la atención a los estudiantes para analizar cómo estos ganan agencia o cómo se convierten en voces autorizadas en la escuela. Sin embargo, nuestro trabajo amplía este debate con algunas reflexiones y ofrece un punto de vista menos usual. Nos preguntamos, específicamente, por cuál debiera de ser la disposición del profesorado que escucha a su alumnado, como dimensión necesaria de una relación pedagógica coherente con principios inclusivos y participativos.

Nuestro objetivo en este artículo es exponer las grandes líneas de pensamiento que, a modo de premisas, guían esa indagación. En ellas hemos dado prioridad a algunos presupuestos que constituyen una buena plataforma teórica, y que nos ayudan a vincular la práctica, con la reflexión sistemática y los principios de equidad y justicia social. Para ello, articularemos nuestra exposición en torno a cuatro grandes cuestiones que abordan las complejidades de tal disposición.

- ¿Por qué investigar mi escucha como docente? Profesionales reflexivos en educación.
- ¿Cuál es la finalidad y relevancia de la escucha al alumnado? Inclusión y participación en mi aula.
- ¿Cómo puedo asegurar un diálogo con mis estudiantes en el que se compartan intenciones, conocimiento y significado? La relación pedagógica como comunicación.
- ¿Cómo puedo investigar la escucha docente de forma inclusiva y participativa? Consideraciones metodológicas.

Entre los atributos de nuestro planteamiento inicial, destacamos tres elementos que han representado un desafío teórico y metodológico y a los que nos referiremos repetidamente en los siguientes apartados. En primer lugar, la indagación sobre la escucha docente se formula en primera persona, ello supone que la docente se hace presente como investigadora y participante en la situación investigada, lo cual ha de comprenderse, en una lectura personal de las palabras del filósofo E. Morin, como un ensayo para incorporar y exponer la perspectiva del observador en el propio sistema:

Dicho de otro modo, todo sistema de pensamiento está abierto y comporta una brecha, una laguna en su apertura misma. Pero tenemos la posibilidad de tener metapuntos de vista. El meta-punto de vista es posible sólo si el observador-conceptualizador se integra en la observación y en la concepción. He allí porqué el pensamiento de la

¹ El documento que se tituló: “Más allá de las palabras. Propuesta de investigación sobre mi escucha al alumnado”, fue concebido como una oportunidad para ensayar una posición investigadora que se fundara en la reflexión personal sobre la práctica. Dirigido y elaborado por las autoras del artículo, Dra. Teresa Susinos Rada y Margarita Sañudo Bartolomé respectivamente, fue expuesto en febrero de 2017, a la comisión evaluadora del Máster Universitario en Investigación e Innovación en Contextos Educativos, de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria, obteniendo la máxima calificación.

complejidad tiene necesidad de integrar al observador y al conceptualizador en su observación y su conceptualización. (Morin, 1994, p. 109)

En segundo lugar, incidimos en la posición de la docente de educación primaria en activo que se desempeña como investigadora. Esta superposición de roles, ha sido analizada, a partir de dos contribuciones fundamentales en las que se evidencian algunos de los retos a los que se enfrenta una investigación con ese doble perfil. Se trata de la propuesta realizada por las autoras norteamericanas Marilyn Cochran-Smith y Susan L. Lytle, acerca de la transformación de la investigación sobre la enseñanza que puede conllevar la incorporación de los docentes a la tarea investigadora (Cochran-Smith y Lytle, 2002), y la compilación realizada por José Contreras Domingo y Nuria Pérez de Lara, en torno a la investigación de la experiencia educativa (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

La lectura de los textos referidos, facilita una perspectiva en la que es posible sostener y analizar dicha posición. En el caso del texto de las autoras norteamericanas, a través de un modelo de análisis de la investigación del profesorado, que supera la caracterización de estudios empíricos para incluir una investigación conceptual, en la cual se genera tanto conocimiento local como público. En el de la compilación de Contreras y Pérez de Lara (2010), a partir de la legitimidad que la voz personal adquiere con las aportaciones de cada capítulo, en donde un nuevo desde sí, se despliega para relatar la experiencia educativa.

En tercer lugar, atendiendo a las consideraciones sobre la diferencia como hecho humano y educativo, que revisaremos desde la óptica del enfoque inclusivo en educación y del movimiento de voz del alumnado, hemos juzgado necesario sustentar nuestro trabajo no sólo en el análisis de la dimensión dialógica y relacional del intercambio con el alumnado, y con los contextos de procedencia, sino en el examen del carácter inclusivo y participativo del propio diseño metodológico de la investigación.

1. ¿Por qué investigar sobre mi escucha al alumnado? Profesionales reflexivos en educación

Preguntarse sobre la compatibilidad y oportunidad de vincular la tarea investigadora y la docencia en ámbitos no universitarios es una de las cuestiones que aparece al inicio de esta investigación. ¿De dónde surge la necesidad de llevar a cabo una investigación sobre la propia práctica? Parece útil referirse, aunque sea brevemente, a este desafío tomando en consideración las particularidades de este proyecto y la tradición de profesionales reflexivos en el que nos situamos.

Un acceso tardío a la profesión docente explica, en parte, unos primeros años en los que encajar en el sistema, y dominar lo que hay que enseñar parecen ofrecer la seguridad necesaria para desenvolverse en la profesión. Sin embargo, las dificultades para conectar el deseado éxito escolar de todo el alumnado con la realidad compleja de las clases, interrumpe y cuestiona esos asideros iniciales, y da paso a un mayor interés por acercarse a lo que el alumnado trae a la escuela y a la relación que en ella establecemos.

Volver, en ese contexto, la mirada hacia el ámbito de la investigación educativa en busca de respuestas, nos devuelve un panorama de perspectivas y metodologías, de compleja incorporación a las aulas. Emergen, de esta manera, cuestiones sobre la vertebración de teoría y práctica, la consideración de la participación de la docente en la investigación, e incluso la propia definición del modelo de docente, como posibles ámbitos de reflexión.

Los discursos contradictorios sobre el quehacer educativo, las necesidades personales que se han visto enfrentadas a las demandas del alumnado, de los centros educativos, y de la administración, se evidencian más allá de la propia experiencia del profesorado, en la actualidad educativa a través de discursos encontrados sobre el papel del profesional de la educación. A pesar del tiempo que ha pasado, no es difícil sostener la validez de las siguientes palabras:

Los profesores están enfrentados a las presiones por incrementar la eficacia en el contexto de presupuestos concertados, de exigencias para que se atengan rigurosamente a «enseñar los fundamentos», exhortaciones para que alienten la creatividad, construyan la ciudadanía, ayuden a los estudiantes a examinar sus valores. (Schön, 1998, p. 28)

Si, como entendemos, podemos encontrar implícitos en esa variada gama de demandas fines disonantes y a menudo contradictorios, será necesario también, de acuerdo con el autor, emprender procesos no técnicos para clarificarlos y discutirlos². Sugerimos, por tanto, que la discusión sobre los fines, debe formar parte, también, del ámbito de reflexión del docente. Es esta, una de las líneas argumentales en la que se hace frente a los límites de la racionalidad técnica, como marco de comprensión de la actividad docente.

En estrecha relación con ella, nos formulamos una pregunta más: ¿Qué relación establece el profesorado de primaria con el conocimiento? La discusión no es nueva, nos referimos a ella con dicotomías simplificadoras, como, técnicos o profesionales de la educación.

En uno de los extremos del debate, se situaría la concepción de la práctica educativa derivada de la racionalidad técnica. La figura del docente concebido como técnico que se encarga de depositar un conocimiento establecido de antemano por una comunidad científica, a través de distintos métodos también respaldados por dicha comunidad, se halla cuestionada en una ya larga tradición, al frente de la cual se señala con frecuencia a John Dewey, como precursor, y en la que desde tradiciones críticas de la educación (Freire, 1966; Giroux, 1990), o desde el análisis de los desarrollos profesionales (Schön, 1998), se reclama la pertinencia de revisar el vínculo entre la acción y la reflexión en el ámbito educativo. En las últimas décadas, tanto en el ámbito internacional (Cochran-Smith y Lytle, 2002; Cornejo, 2011; Zeichner, 1993), como nacional, estos planteamientos han recibido atención en torno a debates sobre la autonomía, la formación y el pensamiento docente (Contreras, 2001; Pérez Gómez, 1999, 2010).

En el otro extremo de la controversia situamos el modelo de la docencia como práctica reflexiva. El esfuerzo por emplazar la acción educativa en un contexto determinado, apegada a la experiencia de un grupo e individuos determinados, en la que la docente se interroga sobre la recreación del conocimiento en diálogo con el alumnado, y con el mundo que traen a la escuela, supone devolver la agencia a ambos. Escuchar, en esa conversación, rompe el flujo discursivo del profesorado, para atender al decir del alumnado y adquiere sentido fijar la atención en la descripción de su accionar como escuchante. Esta es la trama que motiva nuestra indagación.

² Atendiendo a las aportaciones de Schön sobre los límites de la racionalidad técnica, sostenemos que, en las demandas percibidas por el profesorado, no nos encontramos ante un problema de elección de los mejores medios para lograr un fin claro y definido, sino más bien, ante una decisión sobre fines confusos y a menudo contradictorios. Hablamos entonces de una intervención en la práctica, en la cual está en juego también el encuadre del problema, “el proceso mediante el cual definimos la decisión que se ha de adoptar, los fines que se han de lograr, los medios que pueden ser elegidos” (Schön, 1998, p. 47).

La proliferación de investigación, programas de formación e iniciativas de desarrollo profesional alojadas en esa perspectiva reflexiva, ha concitado un esfuerzo adicional por identificar en qué consisten exactamente y cuáles son las finalidades y dinámicas que las fundamentan. Situado en el contexto norteamericano, el análisis de Kenneth M. Zeichner sobre los materiales y programas puestos en marcha bajo la rúbrica de reflexión y profesional reflexivo, señala que, una de las formas más corrientes de utilización del concepto, es la que permite ayudar a que el profesorado reflexione sobre su ejercicio con el objetivo de repetir en la práctica de las escuelas, la teoría que desde el ámbito de la Universidad se ha producido (Zeichner, 1993). A pesar del rótulo, el profesorado mantiene en este primer acercamiento de la práctica reflexiva, el papel de transmisor de conocimientos o ejecutor de tecnologías diseñadas en otras instancias.

A nuestro parecer, la reflexión del docente sobre su ejercicio, requiere reconocer las bases sobre las que la profesión docente vamos construyendo nuestro pensamiento, nuestras creencias y prácticas sobre la tarea educativa, sin ignorar tampoco la influencia que las demandas institucionales tienen sobre ellas (Pérez Gómez, 1999). En este sentido, una escucha del profesorado a sí mismo que nos proporcione elementos para articular en un relato nuestra vivencia cotidiana, puede resultar útil para hacer explícitos nuestros valores y aspiraciones, pero también los obstáculos que percibimos para sostenerlos y revisarlos, en la relación que establecemos, también, con la innovación e incorporación de mejoras al aula procedentes de espacios académicos o de decisión política.

Por último, adquiere especial fuerza como evidencia de la racionalidad técnica que ha predominado en torno a la figura del docente, el rol que tradicionalmente se ha asignado al profesorado en relación a la investigación educativa, caracterizado principalmente como objeto de estudio y recipiente de conocimientos (Cochran-Smith y Lytle, 2002). El giro en la investigación sobre la enseñanza desde el paradigma proceso-producto, hasta la investigación interpretativa, no supone, para estas autoras, un cambio en la invisibilidad del rol del profesorado en cuanto a los procesos de producción de conocimiento.

Por otra parte, al reclamar la discusión sobre los fines que perseguimos en la tarea educativa como parte de la tarea del profesorado, surgen nuevos interrogantes sobre los límites de nuestra actividad como profesionales. Así, por ejemplo, el paso del profesorado por distintos centros educativos nos pone en contacto con realidades sociales y culturales diversas. No es difícil, entonces, percibir contradicciones entre los discursos educativos y algunas condiciones materiales y personales que resultan difíciles de encajar en ellos. Revisar la disposición ante ese mundo exterior, que se empeña en colarse en la vida interna del aula, para darle cabida como parte del ser del alumnado y de nuestro ser como docentes, en la relación que establecemos, supone atender a esta vía de indagación. Nos fijamos ahora, entonces, en la enseñanza en el contexto de una estructura social más amplia, pero también en las relaciones del aula, como parte de unas dinámicas sociales, en las que se reflejan y encuentran reflejo a su vez, recreando y creando nuevas interacciones.

Una de las características del modelo heredado de la racionalidad técnica, o incluso de las experiencias que se han acogido al concepto de profesional reflexivo, desde las tradiciones de la eficiencia social y desarrollista, sería la de limitar la reflexión a su propia práctica, o a su alumnado, pero no a las condiciones sociales de la escolarización que influyen en su trabajo en el aula (Zeichner, 1993). Desde la concepción reconstruccionista social de la práctica reflexiva, nos recuerda este autor, la atención del profesor se dirige tanto hacia

adentro, hacia su propia práctica, como hacia fuera, es decir, a las condiciones sociales en las que esa práctica se lleva a cabo.

Atendiendo a la relación que establecemos con el contexto social e institucional en el que desarrollamos nuestra práctica, es notoria la convivencia de una cultura e ideología escolar en la que el logro individual parece derivar casi exclusivamente del mayor o menor esfuerzo personal, con otra que presta atención a las relaciones de clase, poder y estatus en el aula, no sólo como manifestación de los círculos de exclusión si no como recreación y mediación en tales procesos. La tensión entre mérito e igualdad de oportunidades (Bolívar, 2012), aglutina ejes de discusión no resueltos en relación con la extensión del éxito educativo a todo el alumnado. En ese sentido, resulta pertinente recordar que la transformación y reducción de los niveles de inequidad no puede descansar únicamente en los cambios y mejoras escolares, sino que debe ir acompañadas de medidas y política estatales que van más allá de lo educativo (Arnot y Reay, 2007).

Algunas iniciativas de las últimas décadas en España, como las comunidades de aprendizaje (Flecha, Cuxart y Agudé, 2003), que han ensayado procedimientos para crear vínculos con los entornos familiares y de barrios en los que se encuentran inmersas, son ejemplos de un claro compromiso con el entorno social y el éxito educativo para todo el alumnado.

Nuestro planteamiento, por estar dirigido a la observación de lo que acontece en la comunicación entre docente y alumnado, necesariamente se centra en esos pequeños episodios que protagonizamos cada día y que nos exigen tomar decisiones sobre nuestro quehacer, sin embargo, el campo del compromiso trasciende a lo que ocurre en el interior del centro educativo, y contempla nuestra posición ante dimensiones sociales y políticas de la organización de nuestras sociedades y sistemas educativos.

Profundizar, desde la experiencia del aula, en el conocimiento de los mecanismos que intervienen en la recreación de los círculos de exclusión, demanda atender a los detalles que, en nuestras actuaciones espontáneas o programadas, inciden en dicha recreación. Las diferencias de capacidades y destrezas físicas y mentales, de procedencia social, cultural y familiar, de sexo e identificación con los valores dominante en la escuela, al interactuar en el aula crean escenarios propicios para ensayar prácticas inclusivas y ensalzar el valor de la diferencia (Sapon-Shevin, 2007).

2. ¿Cuál es la finalidad y relevancia de la escucha al alumnado? Inclusión y participación en mi aula

En la definición del problema de investigación, formulado como un sistema para la reflexión sobre la práctica y su mejora, la mayor parte de las dificultades y contradicciones que encontramos se concentran en conocer lo que sucede en los encuentros con quienes no perciben los espacios escolares como lugares de pertenencia y acogida. Por lo tanto, resulta indispensable virar nuestro enfoque para contemplar la posición del alumnado, en primer lugar, como sujeto de derechos en nuestra sociedad, en un contexto de creciente desigualdad, pero también como parte de la relación pedagógica.

Afortunadamente, el proceso democratizador vivido en el último siglo, ha permitido el avance y desarrollo de los derechos de la infancia, especialmente en el ordenamiento legal internacional y nacional. Bajo los auspicios de la UNESCO, en la década de los noventa del

pasado siglo, se introduce la noción de inclusión no ya como parte de un movimiento social sino como principio para las políticas educativas, que va más allá de dar respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales para incluir a todo el alumnado (Parrilla, 2002). Son numerosas las corrientes que han moldeado el concepto y que han intervenido en el diseño de modelos de intervención que promuevan su desarrollo.

La ética representada por los derechos humanos; la concepción de la discapacidad que plantea el modelo social; la perspectiva organizativa como base del desarrollo institucional hacia la inclusión; los modelos comunitarios de comprensión y organización de servicios, y la perspectiva emancipatoria y participativa como marco desde el que repensar el sentido, papel y metodología de una investigación también inclusiva. (Parrilla, 2002)

Se constata, además, un avance en la consideración de la inclusión educativa no ya sólo como un principio, sino como un derecho positivo (Echeíta y Ainscow, 2011), adquiriendo por tanto el carácter de obligación para las autoridades. Ambos autores ofrecen unos elementos que consideran definitorios del concepto de inclusión: su carácter de proceso, la extensión a todo el alumnado, no sólo por su presencia, sino también, por su participación y éxito; la identificación y eliminación de barreras y la atención al alumnado más vulnerable.

Los avances de las últimas décadas, no nos permiten sin embargo hablar, de una progresión ininterrumpida en el desarrollo de esa línea inclusiva, y, de hecho, en el contexto actual, se identifican numerosos problemas que lo dificultan no ya en el ámbito social si no en el ámbito educativo. Las tendencias excluyentes de principios del siglo XXI (Echeíta y Sandoval, 2002), no han desaparecido y sostienen hoy las razones para explicar el sentido de la investigación inclusiva (Echeíta et al., 2014).

Algunos de los debates que en la actualidad se mantienen abiertos, ofrecen pistas para la reflexión e investigación que proponemos. Nos referimos, en primer lugar, a la posibilidad que se abre una vez que la educación inclusiva pueda integrar los análisis procedentes, en su origen, de la crítica a la educación especial tradicional con los aportados desde otras disciplinas que se han ocupado de otros colectivos excluidos por razones de clase, cultura, género, u orientación sexual de forma más reciente (Susinos y Parrilla, 2013). Para avanzar en la perspectiva inclusiva, resulta necesario dotarse de una estrategia que integre aspectos vinculados a la diferencia y la igualdad. Atender a ambas dimensiones, remite, tal y como indican las autoras al debate sobre redistribución y reconocimiento³, el cual puede enriquecer una descripción profunda de los procesos vividos por diversos colectivos en situaciones de exclusión o riesgo de exclusión.

En segundo lugar, acercarse a la complejidad del fenómeno de la exclusión, en lo que tiene de proceso social, examina la responsabilidad de la sociedad y sus instituciones en la provisión de las condiciones que permiten el desarrollo de las capacidades que ofrecen la oportunidad real de participar (Nussbaum, 2012). En este sentido señalamos la importancia otorgada a las políticas públicas en educación dirigidas a procurar mayores niveles de igualdad, calidad y equidad educativa que se concluyen de las últimas

³ El diseño de políticas económicas y sociales (vinculadas a la redistribución) que durante décadas han estado dirigidas a la procura de mayores niveles de justicia social, aparecen en los últimos años cuestionadas y revisadas a partir de la necesidad de integrar también el cambio cultural (vinculado al reconocimiento), como elemento imprescindible. Para un análisis en profundidad, ver Fraser y Honneth (2006).

investigaciones sobre los efectos escolares en el rendimiento del alumnado en América Latina (Murillo y Román, 2011).

Por último, reconocer la capacidad y agencia de los individuos en la interacción cotidiana en contextos adversos, permite a las autoras a través de sus investigaciones, ofrecer una perspectiva integrada del debate sobre estructura y agencia, en el contexto de las ciencias sociales, al incluir las teorías de la resistencia junto a las de la reproducción social, en el marco teórico desde el que abordar la investigación sobre los procesos de inclusión y exclusión (Susinos y Parrilla, 2013). Reconocer la agencia a los individuos conduce a revisar su papel también en las investigaciones.

En otro orden de cosas, podemos identificar el movimiento de voz del alumnado como una de las corrientes que en las últimas décadas ha albergado un interés por revisar las posiciones del alumnado y del profesorado en la relación educativa. Ya ha quedado de manifiesto con las aportaciones de numerosas investigaciones, que no todo el trabajo realizado bajo ese paraguas de voz, ha significado una práctica inclusiva (Fielding, 2011), pero sí podemos acordar, que una educación inclusiva necesariamente requiere otorgar participación al alumnado, junto a la presencia y los resultados escolares de todos los estudiantes (Ainscow y Miles, 2008). Esa participación que puede desarrollarse en distintos ámbitos, adoptar variadas formas, y perseguir diferentes objetivos (Rudduck y Flutter, 2007), encuentra en el reconocimiento e incorporación de la voz de ese colectivo, uno de los pilares sobre los que construir una escuela inclusiva.

Una primera consecuencia de la heterogeneidad de las propuestas que pretenden adscribirse a este movimiento, es la dificultad para encontrar una definición común del concepto. De hecho, entre las críticas que ha recibido esta corriente está la disparidad en torno a los fines últimos que pueden traslucirse entre las diferentes propuestas que enmarca. Así, por ejemplo, en las experiencias en las cuales, a través de mayores niveles de participación, se sitúa al alumnado en el papel de investigadores, se produce una transferencia de la responsabilidad, hacia el propio alumnado sobre su proceso de aprendizaje. Las semejanzas de estas estrategias con las que han emergido de mano del neoliberalismo en el sector empresarial (Bragg, 2007), invitan a la reflexión detenida, de manera que se pueda constatar un verdadero cambio, tanto en cuanto a la participación de todo el alumnado, como a la atención que se presta a la relación con el entorno, y con los saberes que hemos ido reseñando hasta ahora.

Dar la voz al alumnado presupone que hay alguien dispuesto a la escucha de todas las que están presentes en el aula y a establecer una acción que desencadene cambios en nuestros repertorios como docentes y discentes. Considerando que, en la relación pedagógica nuestra perspectiva es la del docente, esa será la esfera de actuación en la que se proyectará esta investigación. Situar el diálogo en el centro de la relación pedagógica, sin embargo, no se agota, con las propuestas que se han incluido hasta ahora en el variopinto campo de voz del alumnado. Como señala Fielding (2011), cuando detalla los valores, espacios, los medios y los roles del modelo de educación centrado en la persona y la comunidad democrática, el enfoque que articula las voces del alumnado y la inclusión es dialógico y en gran medida está por desplegar.

Nos sumamos, por tanto, a la declaración de que se trata no sólo de poder e intenciones, sino de las relaciones a través de las cuales, se encarnan en el aula nuestra forma de concebir al otro y nuestras aspiraciones (Fielding, 2012). A través de este vínculo entre lo personal y lo político, en el modelo que propone el autor, frente a las demandas sobre el

individuo que supone el neoliberalismo, existe la posibilidad de avanzar hacia formas vividas de democracia participativa.

3. ¿Cómo puedo asegurar un diálogo con mis estudiantes en el que se comparten intenciones, conocimiento y significado? La relación pedagógica como comunicación

La transformación de la concepción de la infancia con la que nos acercamos al alumnado, para comprenderlo también como sujeto de enunciación parece ser inevitable (Susinos, 2009) y se evidencia en los discursos que en el presente atienden al vínculo que se establece entre docentes y discentes. La vigencia de la afirmación de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o construcción (Freire, 1966), persiste y se actualiza con su incorporación a las iniciativas de innovación que devuelven la agencia, la calidad de sujeto al educando. La relación se torna dialógica, al superar la contradicción entre educando y educador (Freire, 1970).

De esta manera, abrir el espacio a lo que el alumnado ofrece, ha implicado ocuparse por las maneras de aprenderlo e intercambiar con él. Señalamos, en este sentido, la relevancia de la comunicación como uno de los elementos definidores de la relación pedagógica.

Algunas de las revisiones efectuadas sobre las investigaciones encuadradas en el movimiento de voz ponen también el acento en la educación como una forma de comunicación. A partir de los postulados de Basil Bernstein, se señala la ausencia, en parte de las investigaciones, de la voz pedagógica en sí misma, en aras de atender a su mensaje de clase, género o cultura. Desde estos análisis se proporciona un análisis más complejo de la voz del alumnado al advertir sobre lo específico de la voz pedagógica y su compleja relación con las voces sociales que se dan cita en el encuentro educativo (Arnot y Reay, 2007). En este sentido, indagar en las identidades pedagógicas como aprendices y docentes, que vamos construyendo en nuestras interacciones referidas a nuestro desempeño, capacidades, o nuestro estatus en el aula, supone interesarse por las formas de intercambio y conversación que se producen en el marco escolar.

Aunque, excede a las pretensiones de este artículo exponer los rasgos de los intercambios comunicativos en el contexto educativo, resulta oportuno, sin embargo, aludir brevemente a algunos de sus elementos por sus implicaciones para este trabajo. La elaboración y síntesis de los elementos característicos del hecho comunicativo y específicamente la aplicación al ámbito educativo que Contreras expone con profundidad, han servido para caracterizar la escucha que presentamos más adelante a partir de la consideración de los procesos de enseñanza aprendizaje “como el sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje” (Contreras, 1994, p. 23)⁴.

En primer lugar, “no es posible no comunicarse” (Watzlawick, Bavelas y Jackson, 1993, p. 42). Dada la posibilidad de atribuir significados, a cualquier conducta, tanto el silencio como las palabras, tanto la acción como la inactividad son susceptibles de desencadenar el

⁴ Junto al texto de Contreras al que nos hemos referido, (Contreras, 1994), aludiremos a características de las conductas comunicativas definidas en el clásico de la Teoría de la Comunicación Humana de los autores Janet H. B. Bavelas, Don D. Jackson y Paul Watzlawick (Watzlawick, Bavelas y Jackson, 1993).

proceso comunicativo a partir de la afectación por dicha conducta de una persona. Lo que determina el hecho comunicativo, por tanto, es la atribución de un significado por parte del receptor, quién elabora el mensaje, independientemente de la intencionalidad del emisor.

Destacamos así la relevancia del silencio y la inactividad como conducta. Escuchar el silencio, sin interpretarlo a priori, como desidia, resistencia, desconocimiento o dificultad de cualquier tipo, puede ampliar el campo de interacciones que establezco con mi alumnado. Por otra parte, reconocer en él, la posibilidad de utilizarlo de forma explícita, puede otorgarle un mayor espacio de autonomía y de reflexión sobre su acción. Idéntica reflexión plantea la inactividad. Detener el juicio, y reconocer de forma explícita la conducta, requiere un esfuerzo por parte del profesorado, pero también otorga mayor responsabilidad a quien la exhibe. En ese sentido, la escucha de la docente tendrá una función de realimentación de los intercambios que se producen, con el objetivo de ahondar en lo que se ha captado del mensaje, buscando la confirmación, esclarecimiento o rectificación.

En segundo lugar, en esa atribución interviene, además de lo circunstancial, los significados socialmente compartidos. De igual manera, para transformar en mensajes las señales captadas, deberá disponerse de un código común. Resulta, especialmente relevante, el hecho de que los códigos humanos son polisémicos, y que a su vez las experiencias humanas son diversas, de modo que la connotación aparece como un elemento perturbador de las comunicaciones, particularizando los significados atribuidos a los mensajes. Sólo una escucha atenta a cualquier indicio gestual, de comportamientos o verbal, puede desencadenar el proceso de realimentación referido. Por otra parte, la complejidad del hecho comunicativo, se explica, además, en el carácter, también interpretable, de las reglas del intercambio que rigen las interacciones humanas. La necesidad de compartir y dominar, no sólo el código de comunicación sino las reglas del intercambio, nos remite necesariamente a los sistemas culturales en que se producen (Contreras, 1994).

Se establece así, un terreno en el que los aspectos de contenido se entrecruzan con otros relacionados con las formas y momentos oportunos de participación. Hablamos en última instancia, de control y orden social en el contexto educativo. El proyecto de investigación llevado a cabo por M. Arnot y D. Reay en el Reino Unido, centrado sobre las condiciones sociales del aprendizaje en el aula, aporta una sugerente visión sobre las experiencias de grupos de alumnado de diferentes procedencias en cuanto a clase social, género y etnia en dos centros educativos, en relación a sus oportunidades y derechos para participar en la clase. El sentimiento de seguridad, inclusión y control que manifestaron y la implicación que tiene sobre sus procesos de aprendizaje, sugirió la dificultad que encuentran algunos de esos grupos para dominar el código y normas educativas (Arnot et al., 2004). Por tanto, se hace pertinente observar la escucha de la docente para calibrar qué tipo de intercambios predominan en el aula. Los referidos a las reglas del intercambio, que podríamos identificar con el control social en el grupo, y con el contexto de las relaciones sociales que se recrean en el aula, son un ámbito adecuado para atender a la presencia de prácticas inclusivas o excluyentes en el grupo y para la negociación sobre aspectos organizacionales.

Atendiendo a lo expuesto proponemos la siguiente caracterización, conformada por actuaciones y disposiciones a partir de las cuales conducir nuestra observación y análisis sobre la escucha. Su carácter, en esta fase de nuestro trabajo, es claramente tentativo y

sujeto a discusión, sin embargo, consideramos que ofrece elementos suficientes para orientar nuestra investigación.

En primer lugar, con el objetivo de tomar consciencia sobre los modelos de relación pedagógica en los que se sitúa la docente atenderá tanto a los discursos que trae al aula, como a las formas de intervención y de relación que establece con todo el alumnado. Observar nuestras conductas, palabras y silencios, ofrece pistas, sobre si invitamos a expresar o a callar, si escuchamos o juzgamos, si abrimos las conversaciones o las cerramos, si lo hacemos con todo el alumnado igual o nos detenemos ante una parte.

En segundo lugar, la indagación sobre el contexto lleva a dos campos de actuación. Por un lado, la dimensión política de la vida en sociedad, encuentra también en la escuela su espacio explícito, en ocasiones, a través de la declaración de intenciones acerca de la preparación de una ciudadanía crítica y responsable, o, a través de la defensa de valores como la justicia y la igualdad. La formación para una participación democrática, sin embargo, no puede descansar en la transmisión de conocimientos y métodos, y parece necesario iniciar la práctica de los procedimientos inherentes a ella. En este sentido, proponemos, la escucha como requisito previo para la reflexión y confrontación de opiniones e intereses, al formar parte de un accionar para aprender lo que el otro dice, pero también para aprender y enseñar a escuchar en la conversación y el intercambio de experiencias. En ese modelo, debido a la circularidad de las interacciones, el desacuerdo, sólo podrá abarcarse en una mirada más amplia, si se inicia una comunicación sobre la propia comunicación que permita examinar desde fuera la situación y la relación.

Por otro lado, asegurarnos de reconocer el derecho a la participación de todo el alumnado, requiere acostumbrarse a escuchar sus aportaciones, no a las mejor expresadas o a las que coincidan con nuestro pensamiento o a las que más se oigan. No necesariamente debemos validar todas las argumentaciones, pero sí dar valor a todas las personas y procurar su enriquecimiento a través de la búsqueda compartida de nuevas razones y visiones. Se requiere, por tanto, un compromiso consciente para fijar la atención en las personas o grupos que tradicionalmente no han encontrado en la escuela un medio para su desarrollo personal.

En tercer lugar, la escucha docente implica interrumpir los mecanismos de categorización, que impiden avanzar en la comunicación y entendimiento entre el mundo que el alumnado trae al aula, y el mundo que el docente y el sistema educativo ofrecen. El esfuerzo que se propone, y que afecta tanto a la detención de los prejuicios en el aula, como a la relación que se establece con el entorno de procedencia del alumnado, proporcionará oportunidades para la transformación de los marcos de referencia personal y para la reflexión sobre las culturas en las que vivimos. El docente en este modelo mantiene una disposición abierta y de interrogación sobre lo que está ocurriendo.

En cuarto lugar, la escucha docente, tal y como hemos señalado, hace parte de las prácticas que procuran devolver la agencia y protagonismo al alumnado como colectivo y como individuos en una comprensión amplia de las perspectivas ética y emancipadora. La construcción de conocimiento en colaboración con el alumnado requiere ampliar lo común, cuyas bases se encuentran tanto en las experiencias del alumnado como en las reglas y cultura que subyacen a la intencionalidad educativa. La escucha al alumnado es uno de los vínculos entre ambos mundos, e introducir en la conversación del aula, aquello que motiva e inquieta es parte del movimiento que permita examinar e integrar nuevos elementos en nuestras respectivas experiencias.

Por último, la escucha docente requiere atender tanto a las palabras y discursos como a los silencios, comportamientos o cualquier manifestación del alumnado, que comunica sobre su estado emocional, pensamientos o vivencias (Schultz, 2009). Consideramos, por lo tanto, que se puede hablar de una disposición del profesorado, que no sólo consulta al alumnado, sino que mantiene una actitud de compromiso en la interacción cotidiana que da cabida a las manifestaciones y aportaciones de todo el alumnado.

4. ¿Cómo puedo investigar la escucha docente de forma inclusiva y participativa? Consideraciones metodológicas

En la búsqueda de una metodología que nos permita abordar los objetivos de esta investigación han surgido varias discusiones. Por un lado, tal y como señalamos, en relación al dilema que se plantea al examinar la propia práctica, la docente como investigadora y como participante, introduce un obstáculo en la exigencia de alejamiento y objetividad del conocimiento científico concebido desde el paradigma positivista. La emergencia de nuevos principios que han puesto en tela de juicio ese paradigma, se muestra clara en relación a esta posición del observador a la que ya aludimos en la introducción (Morin, 1994).

Por otra parte, aquí se plantea una ruptura más de la tradicional relación entre el sujeto (que observa), y el objeto (lo observado), en la consideración del alumnado como colaborador y participante de la situación investigada. Así, la variedad de perspectivas sobre la escucha docente, (en este caso la de la investigadora-docente, y la del alumnado), nos lleva a consideraciones sobre la exigencia de contemplar tanto la perspectiva *emic*, descripciones ofrecidas por los participantes, como la *etic*, punto de vista del observador (Harris, 2000), en el planteamiento metodológico propuesto.

Algunas investigaciones precedentes más centradas en la aparición de las descripciones *emic*, se han ocupado de las inquietudes señaladas en el diseño de modelos que procuren la aparición de las voces tradicionalmente silenciadas o no hegemónicas, así como en la valoración de la idoneidad de utilizar técnicas visuales para dar cabida a aspectos que escapan al discurso verbal. Así, por ejemplo, con el objetivo de mostrar la heterogeneidad de las perspectivas y facilitar su expresión se recurre a métodos visuales y de foto provocación en el análisis de las vías por las cuales el poder se manifiesta en la escuela (Cremin, Mason y Busher, 2011), en la exploración de las relaciones interculturales entre adolescentes en institutos de secundaria (Llamas y Pascual, 2013) o en el estudio sobre el papel del trabajo en la inclusión social de personas con enfermedad mental severa (Fullana, Pallisera y Vilà, 2014). En todas ellas se refiere un mayor protagonismo de las personas participantes, así como una mayor adecuación a las habilidades y necesidades de expresión de cada individuo.

En esa misma dirección, se profundiza en la consecución del punto de vista del alumnado cuando se propone la participación de estudiantes como investigadores etnógrafos, en una tarea abierta dirigida a la observación y documentación de lo que acontece en el aula (Hohti, Karlsson y Palmu, 2013) o de forma específica a la perspectiva del alumnado con necesidades educativas especiales, sobre la participación y el ambiente en las clases en el

establecimiento de sucesivas recogidas de información, a través de entrevistas que se adaptan a cada participante (Ferguson, Hanreddy y Draxton, 2011).

Con la intención señalada de recoger tanto la mirada de la docente e investigadora como la del alumnado, nos planteamos, entonces, dos técnicas para la recolección de datos que representan un mayor o menor grado de apertura a la perspectiva del alumnado. Desde dos posiciones metodológicas que podemos considerar opuestas y complementarias, se responde a uno de los polos de la tensión, que ha alimentado la investigación etnográfica, entre el punto de vista *etic* y el *emic*.

En la primera posición, la que podemos identificar con una mayor apertura al punto de vista del alumnado en la línea de las investigaciones precedentes, este dispone de la condición de observador, de tal manera que podrá incluir los aspectos que seleccione como representativos, independientemente del objetivo que hemos planteado en la investigación, a partir de los cuales elaborará su discurso visual y verbal sobre la labor docente. Esta posición de observadores, que selecciona lo que considera relevante, se convierte en un insumo para la intención declarada de escuchar al alumnado.

Por otra parte, con un enfoque *etic* sería posible analizar, también de forma conjunta con el alumnado, sesiones de clase de estructura y naturaleza diferente (carácter de la materia, agrupaciones y metodología) previamente filmados. El análisis de varias viñetas o episodios, seleccionados por la investigadora por su relevancia para conocer cómo percibe el alumnado la escucha de la docente opera como una técnica complementaria a otras más abiertas. Los criterios utilizados para dicha selección se relacionarán con la existencia de interacciones entre docente y discentes, verbales y no verbales, asociadas a procesos de enseñanza aprendizaje, normas de intercambio, u otras intervenciones que demanden la atención de la docente. De esta manera, introduciremos un meta punto de vista, a partir del dispositivo puesto en marcha con la filmación y análisis posterior, en el que quiénes observan (investigadora-docente y alumnado) aparecen incluidos en lo observado, en un ejercicio que pretende ser reflexivo y dialógico.

5. A modo de conclusiones

Planear una investigación sobre la propia escucha docente supone siempre un esfuerzo por trabajar en la complejidad. En este artículo hemos pretendido exponer las premisas y referentes teóricos y metodológicos desde los que es posible abordar una pregunta de investigación como esta.

De una parte, nos hemos referido a las disyuntivas que se presentan en la doble posición de observación y participación, tanto de la docente investigadora como del alumnado. La concepción y diseño de la investigación que proponemos ha tratado de argumentar la conveniencia de sostener la tensión entre el enfoque *emic* y *etic* para responder tanto a la dimensión emancipadora que puede alcanzar una investigación que queremos calificar de inclusiva, como a la exigencia de construir conocimiento que pueda ser compartido.

De otra parte, la investigación sobre la escucha docente, como parte irrenunciable de una práctica inclusiva y participativa, solo adquiere verdadero sentido desde el enfoque de docente como profesional reflexivo, al desplegar la potencialidad del profesorado como investigador, no sólo de la relación que establece con el alumnado, sino de su engarce con las condiciones sociales en las que tiene lugar su labor.

Finalmente, para cualificar la disposición del profesorado que escucha todas las voces e inicia una comunicación sustantiva con su alumnado hemos procurado avanzar en la caracterización de la escucha que orientará nuestra observación y análisis. Su carácter tentativo no nos impide señalar que dicha disposición podría fundamentarse en un claro compromiso en la interacción cotidiana con las personas o grupos que tradicionalmente no han encontrado en la escuela un medio para su desarrollo personal. Se trataría de una disposición alejada de la categorización y atenta a las oportunidades que la escuela puede brindar para la transformación de los marcos de referencia personal y para la reflexión crítica sobre las culturas en las que vivimos.

Referencias

- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17-44.
- Annot, M., McIntyre, D., Pedder, D. y Reay, D. (2004). *Consultation in the classroom: Developing dialogue about teaching and learning*. Cambridge: Pearson.
- Annot, M. y Reay, D. (2007). A sociology of pedagogic voice: Power, inequality and pupil consultation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 311-325. <https://doi.org/10.1080/01596300701458814>
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 1-17.
- Bragg, S. (2007). Student voice and governmentality: The production of enterprising subjects? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 343-358. <https://doi.org/10.1080/01596300701458905>
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Contreras, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal.
- Contreras, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Cornejo, J. (2011). El pensamiento reflexivo entre profesores. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 32(1), 343-373.
- Cremin, H., Mason, C. y Busher, H. (2011). Problematising pupil voice using visual methods: Findings from a study of engaged and disaffected pupils in an urban secondary school. *British Educational Research Journal*, 37(4), 585-603. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.482977>
- Echeíta, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12(1), 26-46.
- Echeíta, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Echeíta, G., Muñoz, T., Sandoval, M. y Simón, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 25-48.

- Ferguson, D. L., Hanreddy, A. y Draxton, S. (2011). Giving students voice as a strategy for improving teacher practice. *London Review of Education*, 9(1), 55-70. <https://doi.org/10.1080/14748460.2011.550435>
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, 31-62.
- Fielding, M. (2012). Beyond student voice: Patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65.
- Flecha, J. R., Cuxart, M. P. y Aguadé, I. P. (2003). Comunidades de aprendizaje: Transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11(5), 4-8.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1966). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Fullana, J., Pallisera, M. y Vilá, M. (2014). Advancing towards inclusive social research: Visual methods as opportunities for people with severe mental illness to participate in research. *International Journal of Social Research Methodology*, 17(6), 723-738. <https://doi.org/10.1080/13645579.2013.832049>
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Harris, M. (2000). *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*. Barcelona: Crítica.
- Hohti, R., Karlsson, L. y Palmu, T. (2013). *Children as ethnographers: Space for children's narrative knowing within classroom intra-action*. Recuperado de <https://goo.gl/EIDHtM>
- Llamas, J. M. C. y Pascual, I. R. (2013). Let me put it another way: Methodological considerations on the use of participatory photography based on an experiment with teenagers in secondary schools. *Qualitative Research in Education*, 2(2), 98-129.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Murillo, F. J. y Román, M. (2011). ¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación de los efectos escolares. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 27-50.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-30.
- Pérez Gómez, A. I. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (2010). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 171-177. <https://doi.org/10.1174/021037010791114652>
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.

- Sapon-Shevin, M. (2007). Celebrar la diversidad, crear comunidad. En S. Stainback y W. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (pp. 37-54). Madrid: Narcea Ediciones.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schultz, K. (2009). *Rethinking classroom participation: Listening to silent voices*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir: Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Susinos, T. (2012). Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 16-23.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 25-47.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B. y Jackson, D. D. (1993). *Teoría de la comunicación humana: Interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Herder.
- Zeichner, K. M. (1993). El docente como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.

Breve CV de las autoras

Margarita Sañudo

Estudiante del Programa de Doctorado Equidad e Innovación Educativa en la Universidad de Cantabria, Máster en Investigación e Innovación en Contextos Educativos por la Universidad de Cantabria, Licenciada en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad Nacional de Educación a Distancia y Diplomada en Profesorado de Educación General Básica por la Universidad de Cantabria. Actualmente se desempeña como profesora de Educación Primaria para la Consejería de Educación de Cantabria y como profesora asociada en el área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Cantabria. Con anterioridad, ha trabajado para la Asociación Cántabra de Lucha contra el Paro, comprometida con la inserción sociolaboral, y para la organización no gubernamental vinculada a la protección de los DDHH, Peace Brigades International. ORCID ID: 0000-0002-4629-5436. Email: margarita.sanudo@unican.es

Teresa Susinos

Catedrática de la Universidad de Cantabria en el área de conocimiento de Didáctica y Organización Escolar en donde desarrolla su docencia de grado y postgrado. Coordina un amplio grupo de investigación (Grupo InParES. Universidad de Cantabria) con el cual ha desarrollado varios proyectos que se centran en el estudio de la inclusión educativa y social, en la formación de docentes reflexivos y en la pedagogía de la participación. Sus investigaciones se caracterizan por estar abordadas desde enfoques etnográficos, narrativos y participativos, lo cual constituye una seña de identidad de su grupo. Los resultados de estas investigaciones han sido publicados en diversos artículos y libros de carácter nacional e internacional. Sobre dichas preocupaciones investigadoras ha dirigido varias tesis doctorales. ORCID ID: 0000-0001-6385-2196. Email: teresa.susinos@unican.es

Prácticas Pedagógicas en el Proceso de Transición hacia la Escuela Inclusiva. Seis Experiencias en El Salvador

Pedagogical Practices in the Transition Process towards an Inclusive School. Six Experiences in El Salvador

Cristina Aracely Muñoz Morán *

Universidad Evangélica de El Salvador, El Salvador

El presente artículo analiza seis prácticas pedagógicas desarrolladas en centros educativos salvadoreños durante el año 2016, considerando aspectos como la cultura escolar, la participación de actores sociales y la contextualización de los aprendizajes. La investigación es cualitativa, a partir del diseño de estudio de casos y contó con la participación de directores, docentes y madres de familia. Entre los hallazgos obtenidos se destaca la vinculación que generalmente establecen los docentes con los estudiantes, pues se basa en el reconocimiento y aceptación de la persona desde su diferencia. Y dicha vinculación es la que ha favorecido la participación de las familias y la comunidad en el proceso educativo e ir transformando poco a poco las prácticas pedagógicas, pues difícilmente la escuela se vuelve más inclusiva sino se pone la mirada en el encuentro con el otro.

Descriptor: Práctica pedagógica; Participación de los padres; Participación estudiantil; Aprendizaje; El Salvador.

This article analyzes six pedagogical practices developed in Salvadoran schools during 2016, considering aspects such as school culture, the participation of social actors and the contextualization of learning. The research is qualitative, based on the design of case studies and with the participation of school principals, teachers and mothers. Among the findings obtained is the bonding that teachers usually establish with students, since it is based on the acknowledging and acceptance of the person based on their difference. And this connection is what has favored the participation of families and the community in the educational process and is gradually transforming pedagogical practices, since it will be difficult for schools to become more inclusive unless they focus on encountering one another.

Keywords: Teaching practice; Parent participation; Student participation; Learning; El Salvador.

Introducción

Lograr que la educación sea un derecho fundamental para la niñez y la adolescencia es un compromiso adquirido por El Salvador a través de la firma de diferentes documentos (elaborados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y Diversificación, la Ciencia y la Cultura: Declaración Mundial sobre la Educación para Todos en Jomtien (1990), Declaración de Salamanca (1994) y la Declaración de Lima (2014), entre otros), el cual también se refleja en el proceso de transformación gradual en el que se encuentra inmerso el sistema educativo salvadoreño a fin de consolidar la educación inclusiva. Dicho sistema se organiza en cuatro niveles educativos: parvularia,

*Contacto: cristina.munoz@uees.edu.sv

básica, media y superior, y dos modalidades: educación de adultos y educación especial (Ministerio de Educación, 1994).

Por tanto, a la fecha en el país continúan existiendo escuelas de educación especial con el objetivo de brindar “una atención educativa específica permanente o transitoria a la población estudiantil en condición de discapacidad intelectual, dando respuesta a sus características y necesidades individuales” (Ministerio de Educación, 2016d, p. 10). Además, estas escuelas tratan de gestionar los apoyos y las condiciones que favorezcan el desarrollo de aprendizajes académicos y funcionales para que los estudiantes logren su plena participación en la comunidad.

También se valora la influencia que tiene la comunidad y la cultura en la que está inmersa la escuela en el proceso de consolidación de la educación inclusiva, pues en el hecho educativo participan diferentes actores. Y en este escenario las prácticas pedagógicas se convierten en uno de los ejes estratégicos para eliminar las barreras para la participación y el aprendizaje de los estudiantes, entendidas como los obstáculos que estos pueden experimentar durante su proceso educativo y que pueden surgir “a partir de la interacción de los estudiantes en sus contextos, su comunidad y las realidades particulares de cada centro” (Ministerio de Educación, 2010, p. 8).

Por tanto, siendo las practicas pedagógicas un elemento clave para dinamizar la inclusión (Ávila y Esquivel, 2009), éstas contribuirán a que la escuela se articule con la familia y la comunidad (Comellas, 2013; Finocchio y Legarralde, 2007), para garantizar la contextualización de los aprendizajes que se proponen a los estudiantes (Arnaiz y Azorín, 2013; Baldares, 1998). Por ello, durante el proceso de investigación se recopilaron seis experiencias de buenas prácticas en educación inclusiva (Organización de Estados Iberoamericanos, 2014) de centros educativos públicos con el objetivo de visibilizar los avances alcanzados en el proceso de transición hacia una escuela más inclusiva.

Ahora bien, cabe mencionar que en el contexto salvadoreño se puede observar que ocurre la paradoja de las paradojas que comentan Echeita y Domínguez (2011), pues desde las escuelas de educación especial se están generando cambios en la forma de valorar y relacionarse con los estudiantes con discapacidad. Pues no sólo es que los estudiantes se sienten estimados en dichas escuelas, sino que también los docentes están promoviendo estrategias¹ que contribuyan a sensibilizar a las familias y a la comunidad sobre el derecho a la educación y a la participación de estos.

Entonces, el análisis de las experiencias de dichos centros es relevante, pues hasta la fecha (2018) no hay documentos publicados que muestren el proceso de transición hacia una escuela inclusiva a partir de las prácticas pedagógicas, por lo que este primer acercamiento puede generar nuevas líneas de investigación y debate que orienten las futuras propuestas en el tema.

¹ Las escuelas promueven la inclusión de los estudiantes en centros educativos regulares y les dan seguimiento (Ministerio de Educación, 2016d), participan en los Comités Departamentales de Apoyo a la Inclusión o apoyan a otras escuelas por medio de procesos de formación docente en temas relacionados con la atención a la diversidad.

1. Revisión de la literatura

1.1. La educación inclusiva en El Salvador

El sistema educativo salvadoreño ha definido como una prioridad la transformación educativa, desde un modelo constructivista, humanista y socialmente comprometido. Por ello, el Plan Social Educativo 2009-2014: “Vamos a la escuela”, propone la educación inclusiva como la ruta que guíe el cambio, pues “brinda oportunidades equitativas de aprendizaje a niños, niñas y jóvenes independientemente de sus diferencias sociales, culturales y de género, así como de sus diferencias en las destrezas y capacidades” (Ministerio de Educación, 2009a, p. 87). Por tanto, la inclusión es una invitación a ir al encuentro con el otro, en una relación basada en la igualdad en tanto sujetos de derecho y en el respeto a la diferencia. Y para ello, se crea la Política de Educación Inclusiva (Ministerio de Educación, 2009b) con el objetivo de garantizar que el sistema educativo se centre en la persona, considerando su diversidad personal, cultural y ecológico-social (Ávila y Esquivel, 2009).

En este contexto, se valora la participación de diferentes actores en la gestión de la educación inclusiva, pues se considera que a partir de la articulación de los esfuerzos de dichas personas se logrará generar un espacio que permita el intercambio de experiencias y el desarrollo de buenas prácticas, lo cual facilitará la transformación gradual de la educación para responder a las demandas de una cultura inclusiva (Ministerio de Educación, 2009b). Por ende, se puede visualizar que la inclusión conlleva una transformación de la educación desde sus cimientos, afectando los diferentes niveles educativos y a los actores vinculados con el proceso de aprendizaje.

Además, en el país se están realizando acciones que favorezcan la transición de enfoques homogéneos a enfoques que consideren la diversidad con igualdad (Blanco y Duk, 2011), al menos en lo que se refiere a desarrollar sistemas de apoyo que complementen la labor de los docentes, pues se ha creado los siguientes:

- Estrategia del Docente de Apoyo a la inclusión, la cual apoya a los docentes del aula regular para atender a la población estudiantil, en especial a aquellos que “presentan barreras para el aprendizaje y la participación, mediante la identificación de sus dificultades de aprendizaje, situaciones de discapacidad, niñez trabajadora, o con capacidades o talentos excepcionales, estudiantes con sobre edad y otros” (Ministerio de Educación, 2014a).
- Comités Departamentales de Apoyo a la Inclusión, quienes son los responsables de articular a los diferentes actores educativos que se encuentren el territorio a fin de “dinamizar en el departamento los procesos de inclusión educativa de los estudiantes identificados en riesgo de exclusión, garantizando el acceso, permanencia de calidad y egreso efectivo del sistema educativo” (Ministerio de Educación, 2016b).
- Centros de Orientación y Recursos son un “servicio de apoyo del sistema educativo que brinda atención psicopedagógica a la población estudiantil en riesgo de exclusión, tanto en las escuelas de educación especial como en los centros educativos regulares” (Ministerio de Educación, 2016a).

Por otra parte, aún está pendiente la flexibilización y diversificación de la oferta educativa, pues únicamente se cuenta con la enseñanza en escuelas regulares o de la modalidad de

educación especial, tanto en el ámbito público como en el privado. Además, no se cuenta con currículos accesibles que den respuesta a todos los estudiantes, se utilizan los mismos programas de estudio en todas las escuelas, pero en la modalidad de educación especial solo se desarrollan los programas de educación inicial, parvularia, y primero y segundo grado con sus respectivas adecuaciones curriculares (Ministerio de Educación, 2016c).

En lo que se refiere al desarrollo profesional docente, en los últimos años se revisaron los planes de estudio de la formación inicial docente, donde se concluyó que:

parecen muy avanzados y bien contruidos en el plano pedagógico y cultural. No obstante, los planes de estudio parecen más una acción de reflexión científica y de utopía formativa, que un proyecto formativo verdaderamente sostenible de parte de las universidades. (Caldin y Guerra, 2016, p. 33)

Mientras que en el Plan nacional de formación de docentes en servicio en el sector público (Ministerio de Educación, 2014b) se incluyó como una de las áreas de especialización, el apoyo al desarrollo de la educación inclusiva. Si bien ha habido avances en cuanto la formación docente, aún falta darle a la educación inclusiva un rol protagónico que permee los diferentes niveles del sistema educativo, en todas sus dimensiones.

1.2. Desarrollo de buenas prácticas en educación inclusiva

Las prácticas pedagógicas son el eje vertebrador desde el cual se dinamizan los aprendizajes y a través de estas se vinculan docentes, estudiantes, familia y comunidad; por ello, tienen gran relevancia en el contexto escolar. De acuerdo con la Política de Educación Inclusiva (Ministerio de Educación, 2009b), las prácticas de gestión pedagógica tienen el objetivo de “desarrollar una gestión que propicie prácticas inclusivas en el centro educativo y en el aula (p. 29).” Por tanto, al visualizar las prácticas pedagógicas más allá del aula, como tradicionalmente han sido entendidas, se encuentra el reto de diseñarlas desde el enfoque de inclusión, tomando en cuenta aspectos tales como: las características de los estudiantes y de su entorno, las relaciones que se han establecido entre escuela-familia-comunidad, el valor que la sociedad le asigna a la educación o el grado de participación que tienen los actores educativos en la toma de decisiones referidas al proceso educativo, entre otros.

Entonces, las prácticas pedagógicas no se pueden comprender solamente como una ejecución de propuestas de aprendizaje, sino como un proceso dinámico que surge de la interacción de personas diferentes y que pretende dar respuesta a una realidad sociocultural heterogénea en un espacio y tiempo determinado (Arnaiz, 2000). Esto conlleva a desarrollar una visión sistémica de las prácticas pedagógicas, lo que implicaría una mayor participación de estudiantes, familia y comunidad local en la educación por medio de la creación de espacios de discusión y toma de decisiones que garanticen el derecho a una educación de calidad para todos y todas.

Por tanto, habrá acciones educativas que acerquen más que otras a consolidar la educación inclusiva. Al respecto, la Organización de Estados Iberoamericanos (2014), afirma que no hay buenas prácticas ideales, sino que dependen del contexto en el que se desarrollan. Por tanto, la práctica adquiere sentido en una realidad concreta, pues se desarrolla en unas condiciones socioculturales e individuales propias que son su referente.

De esta manera, la concepción de práctica pedagógica se amplía, más allá del quehacer educativo del docente en el aula, pues implica diferentes niveles de actuación, tanto a nivel escolar como comunitario. Además, dichos espacios de participación de la familia y la

comunidad favorecerían a que estos gradualmente se conviertan en tomadores de decisión sobre la agenda educativa, reconociendo así el valor social de la educación como bien común.

1.3. Generando una cultura inclusiva para la participación

La educación inclusiva supone una actitud y un compromiso con la tarea de contribuir a una educación de calidad, por ello es importante que la escuela abra espacios para la participación de los diversos actores sociales que están inmersos en la acción educativa, pues implica una responsabilidad recíproca (Echeita y Domínguez, 2011). Además, la inclusión educativa implica desarrollar “lazos de pertenencia a una totalidad cultural, a un tejido social, sin ignorar los puntos de partida, las diferencias y la diversidad de los contextos culturales en los que habitan y construyen su identidad” (Finocchio y Legarralde, 2007, p. 10).

De esta manera, se reconoce que la inclusión supone la producción de vínculos pedagógicos significativos desde el lugar particular que cada actor ocupa en la escuela, y que dichos vínculos son influenciados por la cultura de la comunidad en donde se desarrollan. Así, la cultura espontáneamente puede tener apertura a la inclusión de la diversidad o generar exclusión al etiquetar la diferencia. En este último escenario, es preciso reconocer en el otro a un igual a partir del diálogo y la convivencia, y estar en la disposición de afectar al otro y dejarse afectar por este, para lograr una auténtica relación de encuentro con el otro (Skliar, 2008).

Por otra parte, el encuentro con el otro permite tanto el desarrollo colectivo como el crecimiento personal, pues es en la convivencia donde se da la oportunidad de generar relaciones basadas en lo diverso y lo igual, donde cada uno construye su propia idea del otro desde su historia, a fin de reconstruir la trama social que aglutina a los individuos (Comellas, 2013; Finocchio y Legarralde, 2007).

Ahora bien, la escuela tiene una función clave como parte del sistema social, pues puede generar acciones que promuevan el cambio, integrando los esfuerzos con la familia y la comunidad para desarrollar una cultura inclusiva, basada en el respeto a la persona y en la equidad. Por tanto, la escuela está llamada a promover la inclusión en el territorio, para comenzar a generar cambio en las prácticas, creencias, culturas y relaciones entre los ciudadanos (Ministerio de Educación, 2009b).

Finalmente, no podemos creer que la mera presencia física de diversos estudiantes en las aulas logre por sí misma producir inclusión y menos aún inclusión educativa (Finocchio y Legarralde, 2007). Es necesario, generar un cambio de actitud, una nueva manera de estar juntos, de convivir desde el respeto y valoración de la diferencia; estableciendo relaciones horizontales y democráticas para construir juntos una mejor educación para todos y todas.

1.4. Contextualización de los aprendizajes desde la persona y su entorno

El contexto va más allá de la geografía, es un espacio de construcción cultural creado por los aportes de diversas iniciativas individuales, sociales, educativas y políticas. Esto conlleva, a tener una visión sistémica de la educación, pues el contexto donde se desarrollan los aprendizajes es el punto de partida para diseñar e implementar las propuestas educativas. Por ende, el currículo que se desarrolle en el centro educativo debe caracterizarse por ser abierto y flexible, para poder incluir a todos los estudiantes, así como su contexto familiar y social. Además, la UNESCO (2004) afirma que “el currículum

abarca todas las experiencias de aprendizaje disponibles para los estudiantes en sus escuelas, así como en sus comunidades” (p. 104).

Por tanto, la incorporación del contexto en el desarrollo del currículo es un reto para los docentes, pues es una invitación a cambiar la mirada, a ver más allá del aula, pues el aprendizaje se ve influenciado tanto por el lugar y el tiempo donde se desarrolla como por los actores que participan en su construcción. Ahora bien, si la escuela no logra abrirse hacia la comunidad, estaría convirtiéndose en una isla, volviendo a cometer el error de la educación tradicional, donde se desligaba el proceso de aprendizaje de su contexto y de su valor social. Entonces, contextualizar los aprendizajes implica considerar las condiciones en las que estos se desarrollan, para poder adecuarlos y hacerlos significativos de acuerdo con las necesidades y características de los estudiantes (Baldares, 1998).

También a través del currículo formal de las escuelas se deben planificar las situaciones de aprendizaje que se implementarán a nivel de aula, sin olvidar que también existen experiencias potenciales de aprendizaje que son difíciles de planificar, tales como las interacciones entre los estudiantes, las interacciones entre estudiantes y maestros y las situaciones de aprendizaje que se dan en la familia y en la comunidad (Ávila y Esquivel, 2009). En esta línea, Arnaiz y Azorín (2013) afirman que un currículo flexible trata de ser una respuesta a las características e intereses de los estudiantes, quienes se encuentran en contextos educativos diversos.

Por otra parte, en el proceso de planificación y evaluación de los aprendizajes también es necesario considerar la adecuación curricular, pues son los ajustes que se realizan para brindarle a cada estudiante lo que cada uno requiere para lograr los objetivos de aprendizaje del nivel o los sugeridos en la propuesta curricular, tomando en cuenta las diferencias personales, sociales o culturales (Esquivel, 2009). Además, realizar las adecuaciones curriculares implica tomar decisiones en el proceso de planificación a partir de la evaluación del estudiante y su contexto, con el fin de dar respuesta a las necesidades individuales y del grupo clase. Difícilmente se desarrollará un currículo que dé respuesta al estudiante y a su contexto, sino se parte del reconocimiento de este como persona.

2. Método

Para el estudio se optó por un diseño de investigación cualitativo, a fin de comprender e interpretar cómo se está consolidando la educación inclusiva en seis centros educativos públicos, a través de las prácticas que estos implementan. Por tanto, se recogieron de manera descriptiva los aportes de docentes, directoras y directores y madres de familia de las escuelas seleccionadas. Dichos aportes fueron interpretados desde las categorías de análisis definidas para la presente investigación: práctica docente inclusiva, cultura escolar, participación de actores sociales y contextualización de los aprendizajes. Así, el estudio tuvo como objetivo conocer cómo se desarrollan las prácticas pedagógicas desde el enfoque de educación inclusiva en los seis centros educativos seleccionados.

También en la investigación se utilizó la metodología del estudio de casos múltiples (Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2006), para abordar cada una de las realidades en las que se desarrollan las prácticas docentes, considerando: las características del entorno en cual están inmersas, los actores que participan en la construcción de los aprendizajes y las relaciones que se establecen entre escuela y familia.

Las técnicas que se utilizaron en la investigación para recoger la información fueron:

- Lista de cotejo se aplicó con el objetivo de tener una imagen inicial de la escuela en dos grandes áreas: datos generales y experiencias en educación inclusiva a partir de las dimensiones de culturas inclusivas y prácticas inclusivas².
- Entrevistas semi-estructuradas abordando las dimensiones: prácticas pedagógicas, cultura escolar, participación de actores y la planificación de los aprendizajes desde el enfoque de inclusión. Dichas entrevistas fueron grabadas.
- Sistematización de experiencias, la cual se realizó a partir de la reflexión y discusión colectiva de cada equipo docente, brindándoles un instrumento que recogía tanto la descripción de la experiencia como su evaluación.

Y la población que participó en la investigación estaba conformada por 23 docentes, 5 directores y 5 madres de familia de los centros educativos seleccionados, los cuales dieron su consentimiento para participar en la investigación y divulgar los resultados obtenidos. Las escuelas que se incluyeron en el estudio de casos múltiples fueron dos centros escolares regulares y cuatro escuelas de la modalidad de educación especial, ubicadas en diferentes departamentos del país: San Salvador, La Libertad, Sonsonate, La Paz y Cuscatlán. Se seleccionaron dichas escuelas a partir de los siguientes criterios: antecedentes de experiencias de buenas prácticas pedagógicas, participación en procesos de formación docente, procesos de inclusión de estudiantes de la escuela de educación especial en centros educativos regulares e inclusión de personas con discapacidad en dichos centros, ubicación geográfica del centro educativo (zona urbana o rural), escuela de educación especial y centro educativo regular.

Para el procesamiento y análisis de la información se utilizaron matrices de congruencia basadas en las cuatro categorías de análisis establecidas, en dichas matrices se vació la información obtenida teniendo en cuenta el instrumento y la fuente de información (docente, director, madre de familia). A partir de las matrices se analizaron los datos y se clasificaron los aportes obtenidos en función de los siguientes criterios: relevancia y relación con las categorías de análisis definidas, nivel de acuerdo o desacuerdo entre las opiniones de los diferentes participantes y otros hallazgos. Finalmente, la información recolectada en cada uno de los instrumentos utilizados también se contrastó con los aportes teóricos sobre la práctica docente desde el enfoque de inclusión.

3. Resultados

En este apartado se describirán los resultados obtenidos a través del proceso de recolección de información, de acuerdo con los objetivos de investigación propuestos. Cada apartado contiene los principales hallazgos encontrados.

3.1. Desarrollo de las prácticas pedagógicas desde el enfoque de educación inclusiva

La transformación de la escuela por medio de la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas ha sido una de las líneas de acción propuestas por el Ministerio de Educación, y para ello es importante que docentes, directores y familias conozcan qué es inclusión y lo que implica. Así, los diferentes actores de las seis escuelas del estudio coinciden en que la educación inclusiva es para todos, es un derecho que implica ampliar la atención

² Para estas dimensiones se seleccionaron algunos de los indicadores propuestos en el instrumento de Adecuación del índice de inclusión al contexto educativo salvadoreño (Ministerio de Educación, 2010).

educativa para brindar igualdad de oportunidades en la escuela. A continuación, se presentan algunos de los aportes al respecto:

La educación inclusiva es que nosotros como maestros y como institución debemos tomar en cuenta a todos los niños para darles una atención integral en el grado que ellos se encuentran. (Docente, centro escolar regular)

Me arriesgo a decir que el lema que se maneja aquí es todos somos iguales y cuando dicen que todos somos iguales sería incorporar a nuestros alumnos a las escuelas normales, entonces es revolucionario. (Madre de familia, escuela de educación especial)

En general, docentes y familias presentan una visión favorable de la educación inclusiva, que implica garantizar el acceso a la escuela y la incorporación de los estudiantes a la sociedad. Ahora bien, no hay consenso entre directores y docentes sobre las barreras en el aprendizaje, pues no todos opinan que dichas barreras se pueden originar debido a las políticas, el currículo o los enfoques de enseñanza que se utilizan.

Por otra parte, las madres de familia siguen visualizando la inclusión sólo hacia las personas con discapacidad, como comentaba una madre “yo siento que la educación inclusiva es para los niños con necesidades especiales porque si ellos necesitan más apoyo que un niño digamos normal” (Madre, escuela de educación especial). Mientras que directores y docentes visualizan la educación inclusiva de una manera más amplia, como afirman “la educación inclusiva es que todos los alumnos tienen derecho a la educación, no dejar a ningún alumno afuera” (Directora, centro escolar regular).

Además, la mayor parte de directores y docentes coinciden en que casi siempre la inclusión es un proceso que debe reflejarse en la planificación curricular que realiza el docente a partir de las experiencias previas de los estudiantes, como comenta una docente:

La planificación es desde el aula, pero también institucional porque nosotros le hacemos llegar a la directora todo, cómo planificamos, cómo evaluamos y antes del inicio de año, nosotros nos ponemos de acuerdo cómo lo vamos a hacer. (Docente, escuela de educación especial)

También, docentes, directores y madres valoran de forma similar varios aspectos de la práctica pedagógica que se desarrolla en la escuela, y generalmente en los puntos en que docentes y directores tienen diferente opinión, se observó que los directores tienden a tener una opinión más favorable sobre dichos puntos, como se muestra en el cuadro 1.

Además, durante la investigación se recogieron seis experiencias de prácticas pedagógicas, cada una refleja una parte del proceso de transformación gradual por el que están pasando las escuelas y algunas de las estrategias propuestas por el MINED para dinamizar el cambio, como los Centros de Orientación y Recursos³; y los Docentes de Apoyo a la Inclusión. Cabe destacar la experiencia del Centro de Orientación y Recursos ubicado en la escuela de educación especial de Cuscatlán, el cual además de brindar atención psicopedagógica a los estudiantes y sus familias, apoya a las instituciones educativas del territorio por medio de talleres de formación, procesos de sensibilización a docentes, elaboración de material pedagógico, entre otros.

Cuadro 1. Síntesis de las opiniones de docentes y directores sobre las prácticas pedagógicas, puntos de acuerdo y desacuerdo

³ Los Centros de Orientación y Recursos están conformados por un equipo multidisciplinar actualmente están funcionando 16 centros en todo el país (Ministerio de Educación, 2016a).

ACUERDOS ENTRE DIRECTORES Y DOCENTES	DIFERENCIA DE OPINIONES ENTRE DIRECTORES Y DOCENTES
La inclusión es un proceso que implica la participación del estudiante y su familia.	El tipo y espacios de participación en la escuela de los estudiantes durante el proceso educativo.
Docentes realizan la planificación curricular a partir de las experiencias previas de los estudiantes.	Percepción de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, motivación que se le brinda al personal para desarrollar y compartir conocimientos.
	El aprendizaje de los docentes a partir de las experiencias de colegas de otros centros educativos

Nota: Información obtenida por medio de las listas de cotejo aplicadas a los docentes y directores de los seis centros educativos del estudio.

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, una de las experiencias vividas en el centro escolar del departamento de La Libertad, la Docente de Apoyo a la Inclusión inició su labor cambiando la percepción que tenían los estudiantes del aula de apoyo, convirtiéndola en un espacio abierto donde todos podían asistir y escoger un libro, un material educativo o un juego; donde también los docentes pueden acudir en busca de apoyo y orientación para enriquecer su práctica, como comenta la directora:

Con el Docente de Apoyo a la Inclusión, ya los alumnos no van a estar ahí en la educación especial, sino que van a estar en el aula regular y esto les ayuda también a los niños para su autoestima, que no estén aislados, y de esto se trata la inclusión.
(Directora, centro escolar regular)

De esta manera, se valora que la educación inclusiva supone el establecimiento de vínculos pedagógicos significativos desde los cuales se dinamice el currículo. Así, el equipo docente de la escuela de educación especial del departamento de San Salvador realizó el proceso de planificación y secuenciación de los aprendizajes que se desarrollarían en los diferentes ciclos educativos⁴, estableciendo los contenidos que se abordarían en cada ciclo a partir de los programas de estudio prescritos para esta modalidad educativa.

Y en este esfuerzo de dar respuesta a las condiciones específicas de la población estudiantil y de su contexto, el equipo docente de una de las escuelas de educación especial del departamento de Sonsonate implementó una Guía de habilidades adaptativas para contribuir al buen desempeño en la vida cotidiana de los estudiantes con discapacidad intelectual. Mientras que, en la otra escuela de educación especial de Sonsonate se desarrolló el proyecto del aula hogar⁵, que implicó tanto la construcción de la infraestructura del aula como las propuestas para desarrollar habilidades de la vida diaria.

Por otra parte, se destaca la experiencia del centro escolar del departamento de La Paz, ubicado en una zona rural y que a partir del año 2011 incluyó a los estudiantes en situación de discapacidad en las aulas, pues antes se atendían en el Aula de Educación Especial⁶. La comunidad educativa de dicha escuela ha pasado por un proceso de cambio actitudinal, transformando las percepciones erróneas que tenían acerca de la situación de discapacidad,

⁴ Las escuelas de educación especial se organizan en ciclo educativos desde la Educación Parvularia a la Formación Prelaboral, las cuales retoman los programas de estudio de los niveles de Educación Parvularia, y de primero y segundo grado de Educación Básica.

⁵ El aula hogar es una casa construida adentro de la escuela, que tiene todas las dependencias de una casa y que se utiliza para desarrollar las habilidades para la vida de manera práctica.

⁶ El aula de Educación Especial era un espacio donde se brindaba atención educativa a estudiantes con discapacidad en los centros escolares regulares de manera segregada, estas aulas han ido desapareciendo gradualmente para hacer efectiva la educación inclusiva en el país.

para valorar a la persona y sus capacidades, lo cual ha influido en la forma de relacionarse entre estudiantes, estudiantes-docentes, docentes-familias, etc.; como comenta una docente:

Hay estereotipos que nos son tan fáciles de romper, pero yo siento que la parte de la fase de la socialización, la aceptación, la concientización, tanto de nosotros, porque empezamos por ahí, en aceptar nosotros y ver las cosas de otra manera... he visto los cambios de como los niños antes veían a los niños con capacidades especiales y... yo siento que ahora todo normal y hay apoyo para los niños, hay más interacción y también entre nosotros. (Docente, centro escolar regular)

A través de las experiencias de las seis escuelas se comienzan a observar algunos cambios en la práctica docente actual respecto a la tradicional. Ahora bien, dichos esbozos de una nueva práctica aún coexisten cotidianamente con situaciones de falta de apertura de los docentes ante las sugerencias de los estudiantes, continúan comparando el desempeño de los estudiantes con una norma preestablecida y no se introducen cambios en la planificación en base a los resultados de la evaluación de los aprendizajes.

3.2. Influencia de la cultura escolar en la participación de la familia y la comunidad en el proceso educativo

En el escenario de la educación inclusiva, se valora a la escuela como un espacio productor de vínculos entre los miembros de la comunidad, y las experiencias que se dan en este contexto están empapadas de la cultura escolar. Así, en las seis escuelas estudiadas, la cultura escolar se caracterizaba, tanto por el respeto a las personas que conformaban la comunidad educativa como por su apertura a la participación de estas en las acciones de mejora educativa.

Ahora bien, el aprender juntos implica un cambio de actitud para respetar y valorar las diferencias, tanto para las familias como para los docentes, como menciona una madre:

Aquí mis niños han recibido una gran aportación eran bien cohibidos, yo a veces dije que soy de educación especial porque a mí me costó aceptar que mis niños tenían problemas, de ahí creo que hay una gran montaña... en el transcurso del año hay maestras que dan una gran aportación... mis hijos han ido creciendo. (Madre, escuela de educación especial)

También directores y docentes manifiestan que generalmente se logra un buen clima institucional, basado en el respeto y en el esfuerzo conjunto por la mejora de los aprendizajes que se les brindan a los estudiantes; como afirman algunos docentes:

Siempre hay situaciones en las que diferimos, pero siempre llegamos a entendimiento, siempre llegamos al objetivo que es la educación de los niños. Todos estamos hacia eso, nuestra fortaleza es eso, somos unidos y buscamos la manera de salir adelante. (Docente, centro escolar regular)

Todos colaboramos, los maestros, los alumnos, los padres, todos trabajamos en conjunto. (Docente, escuela de educación especial)

De esta manera, los docentes valoran las relaciones basadas en el respeto y la cooperación, tanto entre docentes como docente-estudiantes y docente-familias, pues dichas relaciones sirven de modelo a los estudiantes, como se afirma a una docente “que los niños nos vean en una relación cordial y respetuosa, con lo mismo ellos aprenderán a respetarse así con sus compañeros” (Docente, escuela de educación especial). Cabe mencionar, que directores y docentes presentan acuerdos y desacuerdos en aspectos que se refieren a la cultura escolar y la participación, como se muestra en el cuadro 2.

Cuadro 2. Síntesis de los puntos de acuerdo y desacuerdo entre docentes y directores en lo que se refiere a la cultura escolar y participación

ACUERDOS ENTRE DIRECTORES Y DOCENTES	DIFERENCIA DE OPINIONES ENTRE DIRECTORES Y DOCENTES
La escuela y la comunidad tienen un ambiente acogedor e inclusivo para toda la niñez, incluyendo los estudiantes con discapacidad.	Desarrollo de actividades que fomenten la empatía, cooperación y aprendizaje entre pares. El estudiantado y las familias comprenden que se pueden esperar diferentes logros de aprendizaje según sus características.
Se valora a los estudiantes por ellos mismos, como personas, y no en relación con su rendimiento o notas.	El trabajo en equipo y el respeto entre el personal docente es un modelo para estudiantes y comunidad. Solicitar la opinión de los estudiantes sobre cómo se podría mejorar la escuela.
Casi siempre se ofrece a las familias una variedad de oportunidades para involucrarse en la escuela.	Se muestra a las familias formas de apoyar el trabajo escolar de sus hijos en casa, y se les permite involucrarse en la toma de decisiones en la escuela. Involucramiento de la escuela en actividades de la comunidad y viceversa.

Nota: Información obtenida por medio de las listas de cotejo aplicadas a los docentes y directores de los seis centros educativos del estudio.

Fuente: Elaboración propia.

Entonces, la cultura escolar va más allá de los valores, creencias y experiencias compartidas; pues implica una forma de convivir con el otro a partir de dichos elementos; por lo que es importante tenerlos en cuenta para generar las condiciones que promuevan la inclusión y la participación de la familia y la comunidad en el proceso educativo. Por tanto, se hace necesario que en la escuela se generen espacios de toma de decisiones colectivos para definir la educación que se necesita en el contexto donde se encuentra inmersa. Al respecto, algunos docentes comentan que las familias son tomadas en cuenta al elaborar el Proyecto Educativo Institucional:

Aquí participamos los docentes, la asamblea de padres también, porque se les hacen a ellos las propuestas de las actividades que vamos a realizar y son ellos quienes las aprueban, nuestra directora y también se incluyen a los estudiantes. (Docente, centro escolar regular)

En reuniones de padres de familia pedimos que nos den lineamientos... generalmente hago las siguientes preguntas ¿cómo queremos ver la escuela?, ¿qué es lo que nos gusta? Y entonces, yo procuro que ellos expresen su sentir, y sus expectativas, de eso retomamos y se incluye. (Director, escuela de educación especial)

Sin embargo, cabe mencionar que algunas escuelas también incorporan a representantes de la comunidad en la elaboración del proyecto educativo, como comenta la docente de una de las escuelas de educación especial de Sonsonate “todas y todos, todas las docentes y todos los padres de familia, los que pertenecen al CDE [Consejo Directivo Escolar] y a veces algunos de la comunidad porque hay personas de la comunidad que nos colaboran”.

Además, se puede observar que hay mayor conciencia de directores y docentes sobre la importancia de la participación de la familia y la comunidad en la educación, pero ya en acciones concretas las opiniones difieren. Ahora bien, habría que valorar el alcance de dicha participación estudiantes-familia-comunidad, para evitar que no sea una acción meramente simbólica, sino que realmente tenga poder de cambio. Y más allá de dichos espacios a nivel institucional se cuenta con el aula, donde se desarrolla el proceso educativo, al respecto los docentes manifiestan que valoran los aportes de las familias a dicho proceso:

Tenemos reuniones de grados y las entregas de notas son en una como casa abierta, en las que el padre viene, retira las notas y tiene el espacio también de hacer interrogantes con el docente del grado. (Docente, centro escolar regular)

El padre de familia también colabora en hacer material didáctico o en preparar a su hijo para que él esponga o para que él traiga algo, participe con algo. (Directora, escuela de educación especial)

Finalmente, las seis experiencias de las escuelas reflejan que es necesario partir de la valoración de la persona y de una cultura inclusiva para promover la participación de los diferentes actores en el hecho educativo, reconociendo el aporte de cada uno.

3.3. Planificación y evaluación de los aprendizajes a partir del contexto

Diseñar situaciones de aprendizaje que sean significativas para los estudiantes implica partir de la realidad personal y social de estos, como comenta una docente “hay contenidos que nosotros no podemos realizarlos como vienen en el programa, entonces lo que hacemos es hacerlos según nuestro entorno... entonces, siempre hay adecuaciones de los contenidos, de acuerdo a lo que es nuestro entorno” (docente, centro escolar regular). Por tanto, frecuentemente los docentes utilizan la comunidad con un recurso del apoyo para el proceso de aprendizaje y a las familias como facilitadoras de recursos. Así, algunos docentes tratan de incorporar a las familias con un rol más activo en el proceso educativo de sus hijos, como se menciona a continuación:

Nosotros tenemos madres tutoras, que en el caso de señora Cecy que están un poco más avanzados, en veces ella tiene una cita médica y le dice yo voy a ir de tal hora a tal hora al seguro, pero ella deja su madre tutora y ella regresa acá, ya sabe que ella le va a desarrollar su clase o lo que le ha dejado para los alumnos. (Docente, escuela de educación especial)

Por tanto, poco a poco la escuela está involucrando a las familias y a la comunidad en el proceso educativo, y docentes y directores coinciden en que es necesario tomar en cuenta las diferencias culturales y del contexto para establecer las normas de comportamiento y seleccionar los materiales curriculares que se utilizarán. Además, docentes y directores presentan diferentes opiniones cuando se refiere a la utilización de los espacios y recursos de la comunidad como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, o el apoyo de las familias y otros miembros de la comunidad son utilizados en el aula; los cuales se presentan en el cuadro 3.

Cuadro 3. Síntesis de las opiniones de docentes y directores sobre la contextualización de los aprendizajes

ACUERDOS ENTRE DIRECTORES Y DOCENTES	DIFERENCIA DE OPINIONES ENTRE DIRECTORES Y DOCENTES
Los materiales curriculares reflejan el contexto sociocultural y las experiencias de todos los estudiantes.	Los espacios y recursos de la comunidad son incluidos como parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje.
Los deberes de la casa se relacionan con las capacidades y conocimientos de los estudiantes.	Las familias y otros miembros de la comunidad son utilizados como recurso de apoyo en las aulas.
Se tienen en cuenta las diferencias culturales y del contexto cuando se establecen las normas de comportamiento.	

Nota: Información obtenida por medio de las listas de cotejo aplicadas a los docentes y directores de los seis centros educativos del estudio.

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, la contextualización de los aprendizajes también es un elemento común en las seis experiencias, pues en cada escuela se elaboró una propuesta para responder a una necesidad determinada, ya sea la adecuación curricular y secuenciación de los aprendizajes a nivel institucional, la elaboración de programas para desarrollar habilidades adaptativas o apoyando los procesos de inclusión, por medio de la labor del Docente de Apoyo a la Inclusión y de los Centros de Orientación y Recursos (figura 1).



Figura 1. Relación de las categorías de análisis⁷ a partir de los resultados obtenidos en el proceso de investigación

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, como se observa en la figura 1 la participación de la familia y especialmente de la comunidad aún se encuentra en proceso. En el caso de la familia, se han abierto algunos espacios para que pueda involucrarse en el proceso educativos de sus hijos e hijas; pero aún los directores y docentes se resisten a compartir el proceso educativo como co-educadores, incluso para realizar el seguimiento de los avances de sus hijos(as) en el hogar. Mientras que la participación de la comunidad en el discurso de docentes y directores se valora como un elemento positivo, ya en práctica queda reducida a aportes específicos y puntuales, generalmente para satisfacer las necesidades materiales de la escuela. Aún los docentes no visualizan a las personas y espacios de la comunidad como recursos de apoyo para el aprendizaje.

4. Conclusiones

En las experiencias de los seis centros escolares un elemento común es la valoración de la persona que hacen directores y docentes, y al reconocer las características personales y del contexto de los estudiantes, tratan de incluirlas en el proceso de aprendizaje. Así, a partir de dicha valoración han generado las diferentes prácticas pedagógicas, ya sea que estén referidas a la planificación curricular, a la vinculación con la comunidad o al desarrollo de programas de habilidades para la vida. Por otra parte, también se destaca la influencia de la cultura escolar en el desarrollo de las prácticas inclusivas, pues ha sido un aspecto clave en el proceso de sensibilización de estudiantes, familias y docentes; el cual ha facilitado el desarrollo de una convivencia basada en el respeto y valoración de la diferencia.

⁷ Práctica docente inclusiva, participación de actores sociales familia-comunidad, cultura escolar y contextualización de los aprendizajes.

También se observaron otros elementos que han dinamizado el desarrollo de prácticas inclusivas en las seis escuelas estudiadas, tales como el liderazgo participativo de los directores, el trabajo colaborativo que se desarrolla entre docentes, y la contextualización de los aprendizajes a partir del estudiante y su entorno.

Si bien, de momento la inclusión está más clara en el discurso de directores, docentes y familias que en la práctica; es necesario visibilizar los esfuerzos que se están realizando en los seis centros escolares para que sigan proponiendo acciones que favorezcan la consolidación de la educación inclusiva. En este contexto, es importante destacar que en varias ocasiones directores y docentes no son conscientes de los cambios que están desarrollando en la escuela, por lo que necesitan que desde afuera se les reconozca.

Por otra parte, la existencia de los Centros de Orientación y Recursos aún es desconocida para muchos docentes, y en el caso de los Docentes de Apoyo a la Inclusión, no se tiene claridad de las funciones que tienen asignadas, lo cual obstaculiza el proceso de implementación y aceptación de la estrategia.

Por tanto, algunos de los retos que las seis escuelas comparten para consolidar la educación inclusiva son:

- Valorar que la inclusión educativa no sólo se refiere a las personas con discapacidad, sino a cualquier estudiante en riesgo de exclusión.
- Incluir de una forma más activa a la familia y a la comunidad en el desarrollo del proceso de educativo (planificación-ejecución-evaluación).
- Involucrar a los estudiantes en la evaluación de su aprendizaje y el de sus compañeros, y garantizar que los resultados obtenidos sirvan como insumo para generar propuestas de mejora.
- Promover el trabajo en equipo y la cooperación entre docentes, docentes-familia, docentes-estudiantes.

Finalmente, la educación inclusiva supone una actitud y un compromiso con la tarea de contribuir a una educación equitativa y de calidad. Por tanto, es importante que las escuelas abran más espacios para la participación de los diversos actores sociales que están inmersos en el hecho educativo. Ya que, en las experiencias de las seis escuelas, se observó que la participación de las familias y la comunidad se limita a acciones que no están directamente relacionadas con el proceso de aprendizaje.

Recomendaciones

A partir de los resultados obtenidos durante la investigación se proponen las siguientes recomendaciones a los directores de los seis centros escolares y funcionarios del MINED responsables de la atención y seguimiento técnico-pedagógico a dichas escuelas:

- Motivar a los docentes a que reflexionen sobre su práctica y que la sistematicen, pues generalmente no son conscientes de los esfuerzos que realizan cotidianamente para mejorar la calidad de los aprendizajes. Por tanto, se hace necesario que creen espacios para valorar los logros alcanzados, así como para aprender de las experiencias vividas.
- Generar espacios de intercambio de buenas prácticas pedagógicas entre docentes de diferentes escuelas, para fortalecer el desarrollo profesional de estos y

fomentar el trabajo colaborativo. Dichos espacios pueden ser conversatorios, ferias de logros, *tour* docentes, entre otros.

- Promover la creación de más espacios de participación en los centros escolares, que impliquen a la familia y a la comunidad de forma activa, compartiendo la toma de decisiones y el diseño de propuestas para la mejora de la escuela.
- Articular las estrategias propuestas por el MINED, Centros de Orientación y Recursos y Docente de Apoyo a la Inclusión, con la práctica pedagógica de los docentes de los centros escolares para potenciar los esfuerzos que se realizan en el terminar para reducir las barreras para el aprendizaje y la participación de la niñez en riesgo de exclusión. Para ello es necesario que las estrategias mencionadas sean conocidas y se vinculen con las organizaciones o instituciones del territorio.
- Ampliar el análisis del aporte que realizan los diferentes actores sociales (estudiantes, docentes, directores, familia, sociedad civil y Estado), para la consolidación de la educación inclusiva, a través de futuras investigaciones.

Finalmente, es necesario reconocer y agradecer el compromiso de los directores, docentes y madres de familia por transformar la educación, pues a través de sus experiencias, esfuerzos y dedicación están contribuyendo a construir una escuela más inclusiva y abierta a la comunidad.

Referencias

- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad. En P. Arnaiz (Comp.), *Actas del I congreso internacional de nuevas tecnología y necesidades educativas especiales: Nuevas tecnologías, viejas esperanzas* (pp. 29-37). Madrid: Consejería de Educación y Universidades.
- Arnaiz, P. y Azorín, C. (2013). Una experiencia de innovación en educación primaria: Medidas de atención a la diversidad y diseño universal del aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 22, 9-30.
- Ávila, A. y Esquivel, V. (2009). *Educación inclusiva en nuestras aulas*. San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Baldares, T. (1998). *La adecuación curricular: Una estrategia para lograr la pertinencia, la equidad y la calidad de la educación*. San José: SIMED-UNESCO.
- Blanco, R. y Duk, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Revista Aula*, 17, 37-55.
- Caldin, R. y Guerra, L. (2016). *Revisión con enfoque inclusivo de los planes de estudio de profesorado en El Salvador*. San Salvador: Ministerio de Educación.
- Comellas, M. J. (2013). *Familia, escuela y comunidad: Un encuentro necesario*. Barcelona: Octaedro.
- Echeita, G. y Domínguez, A. (2011). Educación inclusiva. Argumento, camino y encrucijadas. *Revista Aula*, 17, 35-35.
- Esquivel, V. (2009). *Llevando a la práctica las adecuaciones curriculares*. San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Finocchio, S. y Legarralde, M. (2007). *Pedagogía de la inclusión. Gestión pedagógica para equipos directivos*. Caracas: Federación Internacional Fe y Alegría.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill.

- Ministerio de Educación. (1994). *Fundamentos curriculares de la educación nacional*. San Salvador: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2009a). *Plan social educativo 2009-2014: Vamos a la escuela*. San Salvador: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2009b). *Política de educación inclusiva*. San Salvador: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2010). *Adecuación del índice de inclusión al contexto educativo salvadoreño*. San Salvador: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2014a). *Acuerdo No 15-0458. Lineamiento para la implementación de la estrategia educativa docente de apoyo a la inclusión*. San Salvador: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2014b). *Plan nacional de formación de docentes en servicio en el sector público*. San Salvador: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2016a). *Centro de orientación y recursos desde el enfoque de inclusión*. San Salvador: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2016b). *Comités departamentales de apoyo a la inclusión*. San Salvador: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2016c). *Fundamentos curriculares de la educación especial*. San Salvador: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2016d). *Orientaciones técnicas y administrativas de las escuelas de educación especial*. San Salvador: Ministerio de Educación.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2014). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Santo domingo: OEI.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad*, 8, 1-16.

Breve CV de la autora

Cristina Aracely Muñoz Morán

Maestra en Política y Evaluación Educativa (Universidad Centroamericana José Simeón Cañas), Licenciada en Psicología (Universidad de Deusto), y Profesora en Educación Especial para el nivel básico (Universidad Católica de Occidente), es Catedrática de la Universidad Evangélica de El Salvador en el Departamento de Educación Especial. Su labor de investigación está relacionada con el desarrollo de la educación inclusiva a través de las prácticas pedagógicas, la participación de actores sociales y la gestión escolar, teniendo como punto de referencia el reconocimiento de la persona en el contexto educativo. ORCID ID: 0000-0002-1785-4884. Email: cristina.munoz@uees.edu.sv

El Principio de Inclusión: Similitudes y Diferencias en la Educación Escolar y Superior en Chile

The Principle of Inclusion: Similarities and Differences in General and Higher Education in Chile

Juan Pablo Queupil ^{1*}
Francisco Durán del Fierro ²

¹ Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

² Universidad de Chile, Chile

Este artículo analiza la legislación vigente respecto de la inclusión educacional para la educación escolar –o enseñanza general–, y la compara con lo indicado en la propuesta de reforma a la educación superior. Así, se consideran los objetivos declarados y alcances para ambas normativas legales, complementado con un contraste entre lo existente y lo vislumbrado para dos diferentes niveles educacionales. Al revisar estas leyes, se concluye que hay diferencias sustantivas cuando se habla de inclusión en ambos niveles educacionales. En educación escolar, la inclusión se promueve en el contexto de la segregación socioeconómica de las escuelas, por tanto, se enfoca en la inclusión de estudiantes de distinto origen social y cultural al interior de ellas. En cambio, la reforma a la educación superior enfoca la inclusión desde la gratuidad y en un sistema de acceso “justo”, promoviendo la inclusión de una diversidad de estudiantes en el sistema en su conjunto.

Descriptor: Educación integradora; Legislación educacional; Enseñanza general; Enseñanza superior; Chile.

This article analyzes the current legislation regarding educational inclusion for general education, and then this is contrasted with those indications about inclusion in the bill for higher education under discussion in Congress. Thus, we consider the stated objectives and scope for both legal regulations, complemented by contrasting what exists and what is envisioned for the two different levels of education. In reviewing these laws, we conclude that there are similarities and substantive differences regarding the inclusion concept in both educational levels. In fact, for general education, inclusion is promoted in the context of socioeconomic segregation of schools; therefore, it focuses on the inclusion of students of different social and cultural origin within them. On the other hand, the educational reform of higher education emphasizes inclusion from the standpoints of universal gratuity and a system of "fair" access, promoting the inclusion of a diversity of students in the system as a whole.

Keywords: Inclusive education; Educational legislation; General education; Higher education; Chile.

La investigación está enmarcada en el Proyecto PIA CONICYT CIE 16009 de la Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología de Chile. Se agradece el apoyo del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y CONICYT.

*Contacto: juan.queupil@pucv.cl

Introducción

El segundo gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet (2014-2018) ha establecido la implementación de un programa de gobierno que reforma diferentes áreas sociales y económicas del país, incluyendo seguridad social, salud y educación, entre otros, bajo un esquema de derechos sociales.

En el sector educación se han propuesto reformas en todos los niveles, sustentadas de manera transversal en los principios de calidad e inclusión. En educación parvularia, el foco ha estado en el aumento de la cobertura para la primera infancia y la modernización de la institucionalidad pública a través de la creación de una Subsecretaría de Educación Parvularia. En la educación escolar o enseñanza general –aquella que transcurre desde 1° al 12° grado–, las reformas apuntaron al fin del lucro con recursos públicos y del financiamiento compartido, y de toda forma de selección de alumnos en los establecimientos educacionales, además del mejoramiento de la formación inicial a través de una nueva carrera docente y una nueva institucionalidad para la educación pública. En educación superior, en tanto, se ha propuesto introducir gradualmente la gratuidad universal, modernizar y reformar la institucionalidad pública y las políticas correspondientes¹, crear dos nuevas universidades estatales en las regiones que carecían de ellas, junto con centros de formación técnica a lo largo del país (Programa de Gobierno, 2014).

A partir de estas reformas, se han discutido profunda y extensamente algunos de los principios orientadores en educación. Uno de los que ha signado este proceso ha sido el principio de inclusión, en el contexto de una creciente demanda por acceso a la educación, que algunos han denominado, al menos en el nivel terciario, como la consolidación de una masificación avanzada (Atria, 2012). Sin embargo, el debate público en educación ha sido intenso y polarizado, en particular porque la aproximación a este concepto ha estado influida por la pugna entre distintas visiones normativas² y perspectivas y políticas.

A nivel internacional, particularmente en Latinoamérica, la inclusión en educación ha estado vinculada, al menos inicialmente, a las personas en situación de discapacidad o necesidades educativas especiales, siguiendo los lineamientos indicados por la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Declaración Mundial sobre Educación, entre otros referentes (López-Torrijo, 2009; Muñoz, 2011), que luego se plasmaron en diversos decretos y normativas a nivel local.

Recientemente, se han ido consolidando algunos marcos teóricos, conceptuales y legales que han ampliado el campo de acción a aquellas personas que han sufrido situaciones o espacios de exclusión en el sistema educativo (Infante, 2010). A su vez, lo anterior suele asociarse con nociones y procesos de integración, diversidad, responsabilidad social y el enfoque de derechos. En este punto es importante distinguir que, por un lado, la integración se relaciona con la adaptación de las personas diferentes al sistema; por otro lado, la inclusión reconoce la diversidad, y es el sistema el que se adapta a ella (Rubio,

¹ Principalmente el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, los mecanismos de financiamiento estudiantil y a las instituciones, las formas de acceso a la educación superior y los procedimientos de intervención y cierre para instituciones en crisis.

² En este caso lo normativo se entiende como el deber-ser que caracteriza a una visión de mundo. Se trata de un deber que funciona como el fundamento de cualquier acción política.

2017). Es decir, son dos paradigmas diferentes que igualmente suelen usarse como sinónimos. Más allá de las distintas aproximaciones conceptuales utilizadas para hacer comprensible la noción de inclusión, es importante indagar en su uso concreto, especialmente en las normativas legales que buscan regular su aplicación en la educación, en sus diferentes niveles. En ese contexto es posible visualizar las diferencias y similitudes en juego.

En Chile existen algunas leyes que impactan directa o indirectamente en la noción de inclusión en análisis. Por ejemplo, la ley N° 20.609 que establece medidas contra la discriminación arbitraria³ y la ley N° 20.422 sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad⁴. Sin embargo, en educación la noción de inclusión ha sido interpretada desde distintas aproximaciones que dependen de la posición desde la cual se enuncia su definición. Por lo tanto, la pregunta sobre cómo se expresan estas diferencias y a qué visiones normativas responden no ha sido abordada de forma precisa y suficiente.

Para este estudio, que aborda la política pública educacional en inclusión, es pertinente analizar los más recientes cuerpos legales al respecto. Según Hodder (2000), aquellos marcos legales en forma de decretos y leyes educativas podrían ser considerados una forma de producción de material cultural, dado que proponen y regulan ciertas formas de acción. A su vez, Potter y Wetherell (1987) proponen un análisis de discurso pragmático como medio a través del cual el investigador considera al discurso como acción y lo analiza por sus implicaciones pragmáticas para la vida cotidiana (Iñiguez, 2003).

Este estudio se sitúa en tal disyuntiva desde el punto de vista de las diferencias en los objetivos y alcance de la inclusión tanto en educación general como en educación superior. Para ello, se analizan dos marcos legales que, en principio, expresan visiones de inclusión diferentes que es necesario relevar para efectos de auscultar las visiones normativas que la expresan. Por una parte, se indaga en el concepto de inclusión que sustenta la ley N° 20.845 y su mensaje presidencial, que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben fondos públicos. Por otra parte, se analiza el proyecto de ley presentado al Congreso el 4 de julio de 2016 (Mensaje N° 110-364) de reforma a la educación superior, y su indicación sustitutiva del 07 de abril de 2017 (Mensaje N° 027-365), donde se establecen nuevos principios para el sistema, se moderniza la institucionalidad pública, se modifica el sistema de aseguramiento de la calidad, se propone un nuevo mecanismo de acceso y de financiamiento, y se fortalece el sistema estatal de instituciones de educación superior.

Para esto, el análisis se enfoca no solo en lo que se expresa explícitamente como inclusión en ambos documentos, sino también cómo se despliega este concepto a través de los diferentes componentes de las reformas expuestas. Se trata entonces de una mirada sistémica que permite interpretar las semejanzas y diferencias sustantivas más que un análisis de sus definiciones textuales. Se busca, en definitiva, relevar el sentido normativo y la visión de educación que se promueve a lo largo de todos los cambios propuestos y

³ Aunque deja fuera a las instituciones de educación superior en la medida que prevalece la autonomía de estas.

⁴ Un aspecto de esta ley que impacta en la educación superior son los ajustes que se deben realizar para que las personas en situación de discapacidad puedan rendir en igualdad de condiciones las pruebas estandarizadas que regulan el acceso a las carreras universitarias.

dilucidar las diferentes nociones que se despliegan alrededor del concepto de inclusión en el sistema de educación en Chile.

Para comprender el análisis propuesto es necesario describir previamente –y de manera breve– la estructura institucional y de financiamiento de cada nivel de formación puesto que condicionan, en alguna medida, la forma que adquiere la noción de inclusión. En Chile, la educación general incluye ocho años de educación primaria (conocida como educación o enseñanza básica) y cuatro años de educación secundaria (o enseñanza media), siendo estos 12 años obligatorios de acuerdo a la ley N°19.876 del año 1993. A la fecha, existen tres tipos de establecimientos educacionales: públicos o municipales, particulares subvencionados, y particulares pagados. Los primeros reciben financiamiento completamente público y dependen del nivel local por medio de las Municipalidades; los segundos reciben un financiamiento parcial del Estado a través de una subvención o *voucher* por alumnos matriculados junto con otros recursos parciales que suscriben las familias de los estudiantes (financiamiento compartido); y los últimos no reciben financiamiento público, y sus recursos provienen principalmente de las familias, las cuales suelen ser más acaudaladas que aquellas que atienden los dos primeros tipos de escuelas, operando el sistema completo bajo un modelo de subsidio a la demanda (Gallego y Sapelli, 2007).

Es importante mencionar que actualmente se está implementando una reforma en la cual los colegios deberán decidir si serán completamente públicos o privados, además de un nuevo sistema para la educación pública que comienza su fase piloto el año 2018, donde los colegios públicos ya no dependerán administrativa y financieramente de los Municipios, sino que de un nuevo ente estatal denominado Servicio Local de Educación Pública, creándose una nueva institucionalidad decretada en la ley N°21.040.

Por otro lado, la educación superior es de carácter voluntaria para los que egresan de la educación secundaria, existiendo tres tipos de instituciones: Centros de Formación Técnica (CFT), Institutos Profesionales (IP) y Universidades. Los CFT ofrecen carreras de dos años de duración que conducen a títulos técnicos de nivel superior. Los IP pueden impartir carreras técnicas y profesionales, pero no otorgan licenciaturas. De hecho, son las Universidades las que entregan este grado académico, además de títulos profesionales, y grados de magíster y doctorado en diversas áreas y especialidades.

De acuerdo con una serie de reformas aplicadas en la década de los '80, en la educación superior se permitió la creación de instituciones privadas, mientras las instituciones públicas fueron fragmentadas en diversas sedes, introduciéndose a su vez el autofinanciamiento. Así, son los propios estudiantes o sus familias las que financian los aranceles y matrículas, aunque algunos, sobre la base del mérito académico y situación económica, puedan acceder a becas o créditos. Solo recientemente se han promovido políticas orientadas a aliviar el aspecto financiero del ingreso a la educación superior a través de la gratuidad para aquellos estudiantes pertenecientes al 60% de las familias con menores ingresos (puede consultarse más información en www.gratuidad.cl).

1. En búsqueda de la inclusión en el sistema escolar

1.1. Preludio de un cambio

En las últimas cuatro décadas, el camino que ha tomado la educación escolar ha estado marcado por un largo y extenso proceso de privatización, permitido por la introducción

de una estructura jurídica institucional⁵ que organiza a la educación como un mercado⁶. Esta base estructurante ha sido complementada por una serie de políticas y programas que han profundizado este proceso. Por una parte, la introducción de la subvención escolar por estudiante para todas las escuelas, independiente de su propiedad, y posteriormente la introducción y extensión del financiamiento compartido entre las familias y la subvención escolar; y, por otra parte, la entrega de recursos públicos para expandir las escuelas privadas –infraestructura– durante los años noventa⁷. Estas políticas –entre otras⁸– profundizaron la privatización de la educación chilena (Bellei, 2015).

La aplicación de la triada del mercado en educación escolar –elección de escuelas, competencia y privatización– ha tenido como consecuencia la segregación socioeconómica y académica de las escuelas en su conjunto. En paralelo, la educación pública ha visto reducida su matrícula, así como también la calidad que ofrece, favoreciendo la expansión del sector privado (Riesco, 2007).

Uno de los aspectos más delicados que ha promovido la lógica de mercado en educación ha sido la exclusión social de los estudiantes, aplicada mayoritariamente por los establecimientos particulares pagados y subvencionados. La libertad de enseñanza ha sido utilizada para seleccionar a los estudiantes por distintos motivos, ya sean académicos⁹, económicos, religiosos e, incluso, por apariencia personal. Para ello, se han instalado masivamente mecanismos de selección de estudiantes y, por cierto, de sus familias, tanto en los procesos de admisión como durante el proceso formativo, denominada expulsión selectiva (Mensaje N° 131/362).

A partir de las consecuencias producidas por organizar la educación de esta forma, expresada en la segregación social y dudosa calidad de las escuelas, evidenciado por numerosas investigaciones en los últimos años (Elacqua y Santos, 2013; Flores y Carrasco, 2013; Gallego y Hernando, 2009; Treviño, Valenzuela y Villalobos, 2014; Valenzuela, Bellei y de los Ríos, 2010 y 2014), se ha comenzado a cuestionar los logros en equidad del sistema en su conjunto. Más en específico, la introducción de los procesos de selección ha agravado la segregación aludida en la medida que restringe las experiencias educativas a espacios socialmente homogéneos. Así, la exclusión o “eliminación” de estudiantes de los proyectos educativos no consigue contemplar el principio de inclusión, entendido como la garantía de educación para todas y todos, sin discriminación arbitraria. Es decir, la segregación social en educación, producto de este proceso de mercantilización introducido desde diferentes políticas y programas, tuvo como consecuencia la instalación y demanda de mayor inclusión.

En este contexto, en 2014 –con la llegada de un nuevo gobierno– se propone una Ley de Inclusión con el objetivo de resolver algunos de los aspectos más problemáticos en esta

⁵ La consolidación del Estado subsidiario, así como también la introducción de políticas de financiamiento y la reestructuración de la educación pública.

⁶ En términos conceptuales y prácticos hay una diferencia sustancial entre organizar un sistema bajo la lógica del mercado y la existencia de entidades privadas que ofrecen educación. Es empíricamente viable tener un sistema de educación con entidades privadas pero que no operen bajo la lógica de mercado.

⁷ En compensación por la extensión de la jornada escolar.

⁸ Es necesario destacar también la descentralización de la educación pública y el aumento del *voucher* para los estudiantes más pobres.

⁹ Lo que incluye las necesidades educativas especiales.

materia. Luego de la correspondiente discusión parlamentaria, en 2015 se aprueba y promulga la ley N° 20.845, que expresa una nueva concepción sobre inclusión¹⁰.

1.2. Inclusión en educación escolar

Como señala el mensaje del proyecto de ley, el objetivo de la reforma es terminar con el financiamiento compartido, la selección de estudiantes y el lucro con recursos públicos (Mensaje N° 131/362). Visto en forma general, es una reforma que cambia las bases estructurales sobre las cuales descansa el sistema escolar, impulsada por la necesidad de mayor inclusión, entre otros aspectos.

La promoción de la inclusión se aprecia claramente en el segundo componente de la reforma, que es la modificación del mecanismo de selección de los establecimientos escolares. La justificación de esta medida se basa en que la selección de estudiantes profundiza la segregación social; es decir, la competencia entre establecimientos incentiva que estos seleccionen a aquellos estudiantes con mejor rendimiento académico o capacidad económica, o a los que mejor se ajustan a su proyecto educativo. Adicionalmente, hace inviable la elección de los padres puesto que son los establecimientos los que finalmente deciden quienes entran. De esta forma,

se ha consolidado un sistema que niega la libertad de enseñanza y ata el ejercicio efectivo del derecho social a la educación a las condiciones socioeconómicas de los y las estudiantes. No son los padres, madres y apoderados los que escogen los establecimientos educacionales, sino que estos escogen a familias y estudiantes.
(Mensaje N° 131/362, p. 14)

Por lo tanto, la selección de estudiantes produce discriminaciones en términos económicos y sociales que no permite un desarrollo integral de la educación. Se consolida una educación que excluye y discrimina a estudiantes y familias y, de esa forma, se reproducen de forma explícita las desigualdades sociales previas. La educación, bajo este esquema, no es sino un dispositivo que potencia las diferencias sociales y culturales, consolidando una sociedad cuyo tejido social se desvanece poco a poco.

Los fundamentos que legitimaron la reforma no solo se quedaron en eso. También se señala que un cambio en este componente redundará en mejorar la calidad del sistema educativo. Es relevante señalar esto puesto que hay un giro sustantivo en la relación entre calidad e inclusión. Si antes calidad se asociaba con identificar los mejores talentos para obtener buenos desempeños o resultados en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y la Prueba de Selección Universitaria (PSU)¹¹, esta ley identifica calidad con hacerse cargo de diferentes perfiles de estudiantes. Es decir, cuestiona los hallazgos de investigaciones que indican que los mejores resultados de los establecimientos que seleccionan se explican principalmente por el perfil socioeconómico de los estudiantes y no por la efectividad de sus procesos formativos (Carrasco et al., 2014; Contreras et al., 2011; MacLeod y Urquiola, 2012). Por tales motivos, se apela a que la calidad no solo se expresa en los resultados, sino también en los procesos que se diseñan

¹⁰ Es necesario tener presente que esta ley pone su foco en la inclusión pero no es la única temática que aborda. Su propio título lo deja en claro: “de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado”.

¹¹ El SIMCE es un conjunto de pruebas que se aplican en varios niveles de la educación escolar para medir el dominio del currículum nacional. La Prueba de Selección Universitaria (PSU) es una batería de instrumentos de evaluación que se aplica para seleccionar a los estudiantes que postulan a las universidades adscritas al Sistema Único de Admisión (SUA).

y aplican para mejorar la enseñanza y aprendizaje a un conjunto más amplio y diverso de estudiantes.

En resumen, las razones esgrimidas para impulsar el fin de la selección fueron tres: (i) mejorar la calidad del sistema; (ii) garantizar la libertad de elección de las familias; y (iii) disminuir la segregación escolar (Mensaje N° 131/362). En este sentido, la eliminación de la selección busca mejorar la calidad del sistema educativo y construir una sociedad más integrada y cohesionada (Mensaje N° 131/362). Como se aprecia, la noción de inclusión que se promueve pone énfasis en la integración social, es decir, en la necesidad de conformar espacios educativos socialmente heterogéneos.

Los procesos formativos en estos espacios favorecen la apropiación de valores democráticos, generosidad, responsabilidad, respeto, valoración por el otro e igualdad (Rao, 2013). Asimismo, la construcción de estos espacios tendría impacto positivo en la formación de los estudiantes en la medida que aumenta la motivación y rendimiento de aquellos de menor nivel socioeconómico, sin afectar el desempeño del resto de los estudiantes (Bellei, 2013; Kahlenberg, 2012). Es decir, es una inclusión que no solo apela al acceso sin discriminaciones, sino también a consolidar la progresión formativa y la participación en la comunidad escolar.

Con ello, se piensa en salas de clase como espacios inclusivos donde conviven estudiantes con diferente capital cultural, económico y social. La experiencia educativa en estos espacios tendría efectos positivos para la sociedad por cuanto se cruzan distintas miradas, visiones, motivaciones y expectativas de vida que se enriquecen y complementan. El convencimiento del valor de la integración social en los procesos educativos es la base de la Ley de Inclusión.

De hecho, en el articulado de la ley queda claramente establecido cuando se introducen las modificaciones al decreto con fuerza de ley N°2 de la ley N° 20.370. Se señala en el artículo 3 letra K):

Integración e inclusión. El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes. Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión. (Ley N° 20.845, 2015 p. 2)

La ley no solo establece la ilegalidad de la aplicación de mecanismos de selección en los establecimientos escolares a través de lo que llama discriminación arbitraria, sino también introduce la obligación al sistema en su conjunto de propiciar espacios educativos heterogéneos. Es decir, introduce una obligación jurídica positiva que establece que el sistema tiene que perseguir principios que se asumen como justos. Entre ellos se encuentran los valores del pluralismo, la tolerancia y respeto por el otro, y los valores cívicos y democráticos. No se trata simplemente de asegurar un derecho de no interferencia –la no discriminación–, los que generalmente se vinculan con la libertad de enseñanza, sino de comprometer una correspondencia de principios entre el sistema y las diferentes partes –las escuelas en este caso– que lo componen.

Por lo tanto, el proyecto se hace cargo del problema de la segregación socioeconómica del sistema e impulsa una mayor inclusión por medio de la integración y cohesión social. El medio para hacer viable esta integración social es la eliminación de cualquier tipo de selección. Es decir, es una inclusión entendida esencialmente como no selección cuyo fin

es la integración social al interior de las escuelas. En definitiva, se trata de una inclusión que no solo rompe con la selección sino también que promueve acciones orientadas a cumplir un determinado fin.

2. La visión de inclusión para la educación superior

2.1. La propuesta que plantea la reforma

La reforma educacional en marcha pretende avanzar en una educación que instale las bases para un país más justo e inclusivo. El hecho que la reforma destaque lo relacionado con inclusión, ya sea semánticamente o como objetivo general de sociedad, motiva su examen y análisis. Así, en cuanto a la educación superior, el gobierno envía al congreso el mensaje 110/364 del 4 de julio de 2016, con el cual se da inicio al proyecto de reforma de la educación superior en Chile.

El proyecto se plantea desde tres ejes: calidad, pertinencia y equidad e inclusión. Estos principios se consideran como las bases para el sistema educativo terciario. Lo primero que llama la atención es que equidad e inclusión se consideran desde un punto de vista amplio. Así, para esta reforma, tanto la equidad como la inclusión deberían considerar que,

los talentos están igualmente distribuidos entre toda la población, que estos son necesarios para la construcción de la sociedad y que la diversidad social y cultural que aporta la inclusión constituye un ingrediente esencial en la construcción de la democracia. (Mensaje N° 110/364, p. 4)

En esta declaración destaca la asociación de la inclusión con aspectos relacionados con la diversidad de talentos que hay de forma transversal en la sociedad, bajo la lógica implícita que más inclusión implica más diversidad de estudiantes en el sistema. En ese sentido,

la reforma plantea la inclusión como un objetivo en sí misma, cuya promoción radica en la introducción gradual de la gratuidad de la educación superior, en particular eliminando aquellas barreras financieras que tradicionalmente han discriminado a la población de menores recursos. (Mensaje N° 110/364, p. 4)

Por otro lado, el proyecto de ley original es cauto en mantener la pluralidad de proyectos y misiones de las instituciones de educación superior. Esto puede sonar contradictorio, pero a la vez sensato. En Chile, y en lo que parece ser una realidad a nivel mundial, las instituciones de educación superior gozan de plena autonomía académica, financiera y administrativa. Sin embargo, esta misma autonomía ha estado expuesta a críticas respecto del límite que le da sentido, o más específicamente, de lo poco inclusivas que podrían ser algunas instituciones, ya sea por razones de credo, dogma, o reglamento institucional (Fernández, 2013; León, 2011). Esto podría ser contraproducente para los aspectos de equidad y participación que aboga la inclusión.

Para la educación superior, en pos de promover la equidad y la inclusión, el proyecto de ley original propone dos medidas específicas: 1) financiamiento gratuito de la educación superior, y 2) desarrollo de un sistema de acceso.

Respecto del financiamiento, se busca aliviar el gasto en que incurren las familias para que sus hijos ingresen a la educación post-secundaria. Teniendo en cuenta que el gasto privado es uno de los más altos entre los países de la OCDE (OCDE, 2015), alcanzar la gratuidad de forma paulatina parece una medida razonable y adecuada. Además, se incorporan exigencias normativas (p. ej. prohibición taxativa del lucro) y de calidad para las

instituciones que desean suscribirse a esta medida, lo cual implica, al menos como discurso, la promoción de una inclusión responsable.

En cuanto a la segunda línea de acción, se indica de forma laxa que “se debe mejorar la forma en que los estudiantes acceden a la educación superior” para así lograr mayor equidad e inclusión (Mensaje N° 110/364, p.23). Eso sí, se declaran cuatro objetivos específicos para aquello: 1) información transparente y clara de la oferta académica, disponible para todos los estudiantes por igual, 2) procesos de acceso justo, 3) respeto por las preferencias de estudiantes y autonomía de las instituciones y sus carreras, y 4) orientación hacia la calidad y desarrollo del país a través de diversas políticas públicas. Como puede notarse, la equidad e inclusión se asocian a aspectos tangenciales de la igualdad y justicia, y se enfocan más bien en aspectos como la calidad, autonomía y transparencia, es decir, elementos transversales que últimamente se promueven con fuerza en el sistema de educación superior.

De hecho, los aspectos indicados son principios que orientan la reforma, en línea con la ley general de educación, conocida como LGE (Ley N°20.370, 2009). En particular, la reforma indica explícitamente que el sistema de educación superior –donde se reconocen el subsistema universitario y el técnico profesional– “debe promover la inclusión de las y los estudiantes en las instituciones de educación superior, velando por la eliminación de todas las formas de discriminación arbitraria”. Acá es interesante notar que se contempla toda forma de discriminación, más allá de las financieras, siendo estas últimas abarcadas por las medidas asociadas con gratuidad. Por ende, este apartado también considera el respeto hacia la diversidad de culturas, orientaciones sexuales, identidades de género, situación de discapacidad y orígenes socioeconómicos.

2.2. El rol de una nueva estructura legal para la inclusión

En cuanto a la estructura institucional de la reforma, la propuesta de ley considera la creación de una Subsecretaría de Educación Superior, la cual tendrá dentro de sus funciones y atribuciones el proponer al Ministerio de Educación políticas de acceso e inclusión. A su vez, y retomando la medida relacionada con el desarrollo de un sistema de acceso, la reforma plantea que este sea administrado por la Subsecretaría, tomando en consideración, entre otras leyes, la ley N°20.422, la cual establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad.

Por otro lado, la reforma establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, al cual le corresponderá el desarrollo de políticas que promuevan la calidad, pertinencia y articulación de las instituciones de educación superior, pero también su inclusión y equidad.

Además, el proyecto de ley hace especial hincapié en las instituciones de educación superior estatales, las cuales deben guiarse por los principios que define la reforma, en particular, el desarrollo integral, sostenible e inclusivo del país, y serán responsables de la igualdad de oportunidades de sus estudiantes (entendida por la reforma como equidad) y de la aplicación de políticas de acceso e inclusión que disponga la Subsecretaría.

Es importante destacar que nueve meses después del ingreso del proyecto de ley, el gobierno envía una indicación sustitutiva fruto del debate nacional y el proceso de reflexión ocurrido en el propio Congreso. Si bien se reafirman los aspectos relacionados con la inclusión y equidad del proyecto original –vale decir, la instauración de la gratuidad y un nuevo sistema de acceso para la educación superior–, no se entregan mayores

antecedentes al respecto. Así, en cuanto a la inclusión, sigue presente en los distintos componentes de la reforma y, además, como principio que inspira el devenir del sistema en su conjunto.

3. Contrastes en inclusión en el sistema de educación chileno

En el sistema educacional chileno, la inclusión –y por extensión la equidad educacional–, ha evolucionado de forma gradual e incluso tardía. Si bien el concepto es manejado en las esferas de la política pública y en las propias instituciones de educación, con distintas interpretaciones, su ámbito legal ha quedado formalmente establecido recientemente en la última década. Así, por ejemplo, la ley N°20.422, la cual establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, fue promulgada recién el 10 de febrero de 2010. Asimismo, la ley N° 20.609 que establece medidas contra la discriminación se promulgó el 12 de julio de 2012.

Al analizar ambos proyectos de ley, cabe preguntarse si las políticas de inclusión para ambos ciclos de educación son similares o coherentes entre sí. Una respuesta preliminar en base a la revisión de este estudio indicaría que hay diferencias y matices al respecto, pero también algunas semejanzas.

En relación con la educación escolar, como se ha mencionado, el año 2015 se aprobó la ley N° 20.845 de Inclusión Escolar, que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. En esta ley queda efectivamente establecida la noción de inclusión que regirá al sistema escolar. Se trata de una inclusión asociada a la integración y cohesión social al interior de los establecimientos escolares: propiciar la diversidad social, económica y cultural interna de las escuelas. Esta promoción expresa, a su vez, la valoración de la sociedad como una comunidad política que se preserva a través del desarrollo de espacios socialmente inclusivos. La escuela, se asume, no puede operar como un mecanismo de diferenciación o distinción social; al contrario, es el lugar donde distintas visiones y experiencias deben reunirse, comprenderse y desarrollarse con miras a la integración social.

Cabe preguntarse, sin embargo, la motivación que sustenta esta idea de inclusión en educación escolar. De lo analizado se puede inferir que la noción promovida depende de dos elementos. Por una parte, del diagnóstico que la segregación social de las escuelas trastoca las bases sobre las cuales se legitiman las sociedades democráticas. El convencimiento de que efectivamente la segregación es un problema, es parte fundamental de la promoción de este tipo de inclusión. Esto no es trivial puesto que el consenso de que un problema es un problema no es un asunto meramente procedimental, es más bien una discusión que moviliza elementos sustantivos. Esto último conduce al segundo punto en cuestión.

Efectivamente, considerar este fenómeno como un problema es asumir, a la vez, una noción particular de justicia social. No solo se trata de asegurar la igualdad de oportunidades, es decir, ofrecer a todos la posibilidad de una educación en base al mérito, donde la distribución posterior en la jerarquía de ingresos o posición social depende del esfuerzo, a pesar de que hay bastante de eso también. Se trata de un giro hacia una suerte de igualdad de posiciones que busca hacer más próximas las experiencias educativas. No

obstante, esta noción de igualdad no implica necesariamente reducir las desigualdades o buscar la igualdad completa en las sociedades, sino de fijar ciertas posiciones de proximidad para legitimar los resultados posteriores, aunque sean desiguales (Dubet, 2014). Dicho en otros términos, la heterogeneidad social al interior de las escuelas es un valor y una necesidad en la medida que legitima la desigualdad posterior (Marshall, 1965). El punto relevante es que la noción de inclusión promovida expresa un giro en la idea de justicia social hasta ese momento utilizada: ya no solo es necesario asegurar la igualdad de oportunidades –acceso en base al mérito– sino también una cierta igualdad de posiciones con la finalidad de reducir las distancias en la estructura social. La forma para darle sentido a ese propósito de igualdad es que todos los miembros de una sociedad tengan el derecho a una educación que promueva ciertos valores compartidos¹².

Por su parte, el proyecto de ley de reforma a la educación superior, en sus distintas versiones, establece la inclusión como principio orientador del sistema; sin embargo, no se especifica su contenido y sentido en las normas regulatorias que se proponen. Es decir, se postula el principio de inclusión pero no se visualiza cómo su contenido se desplegará en el sistema en su conjunto, tanto en las atribuciones de los organismos públicos como en las obligaciones de las instituciones de educación superior.

A pesar de estas dificultades prácticas, conceptualmente inclusión se asocia a la ampliación de la igualdad de oportunidades a través de la identificación de talentos en sus distintos contextos. Se trata de resguardar y promover una diversidad social, económica y cultural en el sistema en su conjunto. No se observa, por tanto, una preocupación por constituir espacios o experiencias formativas entre distintas posiciones sociales. Lo esencial es que el sistema de educación superior acoja a la diversidad de estudiantes que pretenden continuar estudios superiores, independientemente de si se conforman espacios sociales homogéneos entre instituciones y si algunas instituciones son más selectivas que otras.

Por lo tanto, en educación superior la noción de justicia social, que se deriva del principio de inclusión propuesto, se asocia más bien a la ampliación de oportunidades de acceso. Esto implica que el objeto de la inclusión es que los estudiantes no tengan trabas económicas para ingresar y que el mérito sea el principal factor para obtener una vacante. El mérito, en este caso, se presenta como la forma que permite que dicha distribución no esté influenciada por factores ajenos al desempeño académico, como pudieran ser algunos privilegios sociales.

La idea de que los talentos se encuentran igualmente distribuidos entre ricos y pobres requiere de la promoción de esta idea. Con ello, en educación superior lo que prevalece es la preocupación por asegurar las oportunidades de acceso a una población cada vez más heterogénea de estudiantes, valorando sus respectivas trayectorias formativas, así como también sus competencias y habilidades. Por tanto, en este caso no se trata de reconfigurar los espacios sociales de formación al interior de las instituciones de educación superior, sino de refinar los mecanismos de acceso a fin de que reconozcan a la heterogeneidad de estudiantes y, de ese modo, asegurar la igualdad de oportunidades.

Ciertamente, es una diferencia sustantiva la que se observa en ambos niveles educativos. En educación escolar se induce la diversidad en los propios establecimientos escolares; en

¹² Esto giro es, por cierto, limitado, puesto que la reforma no consideró a los establecimientos privados, lo que limita el alcance de esta idea de “igualdad” al dejar intacta la jerarquía social que produce su existencia.

cambio, en educación superior se promueve en el sistema completo, sin especificar las instituciones. Una explicación de esta diferencia, al menos en el grado de intervención que regulan estas leyes, es la pretensión de autonomía que postulan las instituciones de educación superior. Sin embargo, coinciden en un punto: en ambos casos se utiliza un medio –integración social o mérito– para justificar la desigualdad en términos de la legitimidad que la contiene. Es decir, se diferencian en cómo se produce la desigualdad pero no cuestionan el hecho de que se produzca la desigualdad posterior, entendida como la distribución jerárquica de posiciones sociales. Por otra parte, en términos específicos, se identifican al menos tres formas de entender la inclusión en educación, a partir de la revisión de las respectivas leyes y la experiencia práctica del sistema educacional chileno para ambos niveles: como no discriminación, no selección y selección por mérito académico.

La primera hace referencia a la eliminación de cualquier tipo de discriminación arbitraria, ya sea económica, territorial, de género o por situación de discapacidad. La segunda supone la no selección por ningún tipo de condición, económica o académica. La tercera supone la introducción de mecanismos selectivos que permitan identificar los talentos académicos independiente del contexto económico y social. La primera y segunda es inclusión como integración social; la tercera es inclusión como excelencia o talento académico. La primera es promovida tanto por la educación escolar como por la educación superior. La segunda es válida para la educación escolar, y la tercera para la educación superior¹³.

Llegado a este punto, es importante señalar una particularidad en el caso de la educación superior que permite entender la propuesta de ley en análisis¹⁴. Una parte del sistema, exclusivamente universidades, participa de procesos de admisión basados en la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Es decir, considera que la inclusión se sostiene en el mérito académico, que se expresa en los resultados de estas pruebas. Por otra parte, hay instituciones de educación superior –universidades, IP y CFT– que no consideran los resultados de esta prueba, e incluso no utilizan ningún mecanismo de selección más que el orden de llegada. Esto muestra una diferencia sustantiva en la forma en que se entiende la inclusión en educación superior. Algunas la asimilan al mérito mientras que otras la conciben como acceso abierto sin ninguna restricción más que el pago de un arancel¹⁵. En definitiva, actualmente en educación superior hay una escisión en términos de lo que se comprende la inclusión que tiene consecuencias en el sistema en su conjunto (cuadro 1).

En definitiva, la inclusión en educación es resultado de una serie de relaciones de poder que expresan una visión de sociedad. En educación escolar (de 1° a 12° grado) se produjo un cambio en las relaciones que ejercían influencia en su contenido. Se transitó desde una inclusión entendida como igualdad de oportunidades a una que fija ciertas condiciones de posición y proximidad social con miras a legitimar los resultados sociales que se

¹³ Como se mencionó anteriormente, la educación superior, a diferencia de la educación escolar, no es obligatoria en términos legales, cuestión que en alguna medida afecta en la noción de inclusión. Sin embargo, esta relación no es totalmente directa puesto que a nivel internacional es posible encontrar experiencias donde la educación superior es no selectiva, en todos sus niveles (técnico, profesional, etc.).

¹⁴ La propuesta de reforma a la educación superior expresa esta situación paradójica –dos formas de entender la inclusión– y de alguna manera no logra zanjarla.

¹⁵ De cierta forma, se podría argüir que las instituciones de educación superior que no exigen ningún requisito de ingreso apelan a una idea de inclusión parecida a la que establece la Ley de Inclusión en educación escolar, sin embargo, la diferencia radica en que estas instituciones segregan socialmente, cuestión que es precisamente lo que quiere reducir la ley en educación escolar.

produzcan. En educación superior, por su parte, si bien prevalece la igualdad de oportunidades, la pugna de visiones ha fragmentado su contenido, y la propuesta de reforma no resuelve del todo esta tensión. Es decir, la igualdad de oportunidades es hegemónica pero se bifurca en dos interpretaciones: por una parte, inclusión con excelencia, esto es, ampliar las oportunidades de acceso pero siempre manteniendo un umbral –de resultados–, el que se puede verificar por medio de múltiples instrumentos; y, por otra parte, inclusión como no selección, entendida como acceso sin condiciones académicas.

Cuadro 1. Resumen de resultados del análisis

NIVEL	OBJETIVOS DE LA NORMATIVA	DIFERENCIAS NOCIÓN INCLUSIÓN	SIMILITUDES NOCIÓN INCLUSIÓN
Educación escolar	Calidad enseñanza Elección de padres Sin segregación social	Integración social Espacios educativos internamente heterogéneos	No discriminación No selección (en las IES que no exigen requisitos de entrada)
Educación superior	Equidad en el acceso Calidad formativa Pertinencia	Ampliación oportunidades de acceso basadas en el mérito Sistema con estudiantes heterogéneos	

Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia, hay diferencias formales –identificadas en el análisis de los dos proyectos de ley– en la noción de inclusión usada en educación escolar y superior. Además, si se observa el devenir del sistema en su conjunto, es posible identificar usos que muchas veces son contradictorios al interior del mismo nivel de educación. De este modo, la diversidad de interpretaciones es particularmente preocupante para las políticas educativas que tienen que orientar el desarrollo del sector.

4. Conclusiones

El presente estudio aborda las políticas de inclusión en la educación chilena para la educación escolar (de 1° a 12° grado) y la educación superior. Para ello, se considera una comparación desde la legislación existente para la primera, junto a una perspectiva de futuro para la segunda, pues para esta última se revisa la propuesta de ley que ha estado en discusión en el congreso chileno en los últimos dos años. Así, se analizan las particularidades de las políticas de inclusión desde los marcos legales para ambos niveles del sistema educativo, considerando sus objetivos y alcances.

Lo primero que es relevante destacar es que la inclusión ha sido considerada principalmente desde dos puntos de vista: el financiamiento y el acceso. Lo anterior con el propósito de revertir ciertas problemáticas sociales que han imperado en Chile en las últimas décadas, como la segregación social, económica y cultural. Por tanto, la necesidad de inclusión nace a propósito de su opuesto, esto es, la exclusión social.

En ambos niveles educativos, el financiamiento y el acceso son variables que explican el grado de inclusión que registran. En educación escolar, se espera terminar con el financiamiento compartido y con la selección de estudiantes a fin de disminuir la segregación escolar. En educación superior, ocurre algo similar con el financiamiento, sin embargo, en el acceso la situación es diferente. El objetivo es reducir la carga financiera

pero a la vez regular las vacantes ofrecidas a través de procesos selectivos más pertinentes, al menos en las instituciones de educación superior que reciben recursos públicos.

En este sentido, si bien la reforma educacional ha intentado desmercantilizar la educación chilena, al menos en el discurso inicial, tanto las instituciones públicas como privadas siguen insertas en un sistema que mantiene mecanismos de mercado para la distribución de recursos, lo que tensiona la idea de inclusión, independiente de cómo se entienda. En el ámbito escolar, las escuelas siguen recibiendo subsidios fiscales en base al número de estudiantes que reciben y en educación superior la gratuidad se calcula en función de la cantidad de estudiantes del 60% de menores recursos que las instituciones logran matricular.

Es decir, al mantener el financiamiento a la demanda –entrega de recursos a las instituciones en función del número de estudiantes que reciben– el fomento de la inclusión pareciera conllevar una arista meramente presupuestaria, por cuanto entre más estudiantes admite una institución más financiamiento recibe. Así, en la práctica, este enfoque de la inclusión resulta limitado puesto que no solo se transforma en instrumental, sino también en el pilar a través del cual se hace sustentable una institución, perdiendo su sentido original, que incluye el acceso sin discriminación, el reconocimiento de la diversidad y la integración y cohesión social, entre otros elementos.

En el caso de la educación escolar se espera que la implementación de la Ley de Inclusión permita la efectiva elección de escuelas por parte de las familias. Si bien no hay claridad sobre la cantidad de establecimientos que pasarán a ser particulares pagados¹⁶, se estima que ello no afectará este objetivo. A partir de lo anterior se busca reducir la segregación social entre las escuelas, generando espacios educativos socialmente más heterogéneos. Ciertamente este es el objetivo más desafiante puesto que se enfrenta a patrones culturales históricamente constituidos que luchan por mantener las posiciones sociales. Además, esta ley no establece medidas para los establecimientos particulares pagados, cuestión que tensiona la idea de inclusión como integración social al dejar al margen a las clases sociales más pudientes.

Por otro lado, en educación superior se estima que los efectos de la implementación serán escalonados y dependerán de las cohortes de ingreso involucradas. Si bien el presente análisis enfatiza un enfoque de inclusión focalizado en la eliminación de barreras de acceso, no es claro cómo se abordarán los potenciales problemas relacionados con la progresión formativa y la participación de los estudiantes en sus respectivas carreras, pues la ley especifica que "son las propias instituciones las que deberán revisar y aplicar sus políticas al respecto, vinculándola a las dimensiones de docencia y resultados del proceso de formación" (Mensaje 110/364, p. 59).

De acuerdo con lo anterior, los aspectos relacionados con la inclusión, equidad e igualdad de oportunidades podrían mermarse si las cohortes de entrada y egreso son fuertemente disímiles, o si se desatiende el avance por carrera, año o curso de los estudiantes con características específicas históricamente analizadas, tales como el nivel socioeconómico, sexo, o etnia, entre otras, pudiendo incluso aparecer nuevas barreras escasamente

¹⁶ La Ley permitía que los establecimientos que no quisieran regirse por la nueva normativa –sistema de acceso y fin del lucro principalmente– se convirtieran en particulares pagados.

abordadas, como la alimentación, transporte y salud de los estudiantes en educación superior, por mencionar algunas.

Por lo tanto, en Chile, al hablar de inclusión también se desliza implícitamente la diferenciación, pues se realiza la distinción entre alguien que debe ser incluido y alguien que lo tiene que incluir. Esta paradoja puede verse como una espada de doble filo, pues cómo se entienda a la inclusión en educación puede tanto mermar la equidad e integración como apoyar inconscientemente a la segregación. Así, pueden existir prácticas discursivas, como las propias leyes analizadas en este estudio, que tengan una interpretación que desfavorezcan a la inclusión en sí, lo cual se sustenta en una potencial brecha entre el ideal (la ley) y su implementación (vale decir, su materialización).

Para Quiñones y Superveille (2009), lo anterior puede explicarse porque, en Latinoamérica, las políticas neoliberales se han insertado en un contexto de transformaciones sociales con la condición de asumir importantes segmentos de la población en situación de marginación. Así, por ejemplo, ha existido un aumento en la población migrante en Chile en los últimos años, incluyendo niños y niñas que van a diversas instituciones educacionales del país. Esto ha generado un debate no menor respecto de cómo deberían ser considerados tanto en el sistema social como educativo, repercutiendo también en aspectos culturales, empleo, salud e incluso idiomáticos, pues varios migrantes no hablan español como primera lengua, generando en algunos casos situaciones de marginación.

Dentro de los futuros estudios, cabe hacerse la pregunta si es pertinente que las políticas de inclusión para ambos ciclos sean similares o al menos en la misma línea normativa. Otros estudios deberían analizar cómo efectivamente se ha implementado la ley, en particular, cómo ha sido interpretada por los diferentes actores educacionales involucrados, sobre todo en la educación superior, ya sea a escala local, regional o nacional. Este análisis permitiría evaluar las implicancias reales en la inclusión de estas y otras normativas, lo cual es una evidencia necesaria, en virtud de los cambios y desarrollo a los que aspira lograr el país. Este análisis también debiera incluir las otras variables que la afectan, como el financiamiento y la calidad.

Por otro lado, en Chile se han creado dos centros de investigación con el apoyo del sector público para investigar específicamente aspectos relacionados con justicia educacional y educación inclusiva (CONICYT, 2016). Esto muestra la importancia que tendrá estos temas durante los años venideros, donde se vislumbra una mayor cantidad de líneas de investigación en esta materia.

Este ejercicio de análisis sobre un principio orientador en un sector tan relevante como es educación muestra la necesidad de su definición, en términos sustantivos. No parece plausible coordinar un sistema público sin tener antes la claridad sobre cómo las instituciones que lo conforman van a contribuir a su construcción. Esta reflexión permite aclarar ciertos aspectos que hasta ahora han sido confusos, no solo por las diferentes formas de abordar la inclusión en educación en los marcos legales propuestos, sino también por el uso retórico que se hace de ella, que muchas veces introduce nuevas ambigüedades.

Referencias

- Atria, R. (2011). Chile: La débil distinción público/privado en un sistema de educación superior de modernización avanzada. En J. J. Brunner y C. Peña (Eds.), *El conflicto de las universidades: Entre lo público y lo privado* (pp. 161-186). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Bellei, C. (2013). Equidad educativa y dinámicas de mercado en educación. En Cátedra Michel Foucault de la Universidad de Chile. e Institut Français de Chile. (Eds.), *Actas VI Escuela de la Cátedra Michel Foucault* (pp. 47-59). Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Carrasco, A., Bogolasky, F., Flores, C., Gutiérrez, G. y San Martín, E. (2014). *Selección de estudiantes y desigualdad educacional en Chile: ¿Qué tan coactiva es la regulación que la prohíbe?* Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Contreras, D., Sepúlveda, P. y Bustos, S. (2011). When schools are the ones that choose: The effects of screening in Chile. *Social Science Quarterly*, 91(5), 1349-1368.
- Dubet, F. (2014). *Repensar la justicia social: Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Elacqua, G. y Santos, H. (2013). *Los efectos de la elección escolar en la segregación socioeconómica en Chile: Un análisis georreferenciado*. Recuperado de <http://www.espaciopublico.cl>
- Fernández, E. (2013). *La relación entre el estado y las instituciones de educación superior*. Santiago de Chile: Aequalis.
- Flores, C. y Carrasco, A. (2013). *(Des)igualdad de oportunidades para elegir escuela. Preferencias, libertad de elección y segregación escolar*. Recuperado de <http://espaciopublico.cl>
- Gallego, F. y Hernando, A. (2009). *School choice in Chile: Looking at the demand side*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Gallego, F. y Sapelli, C. (2007). El financiamiento de la educación en Chile: Una evaluación. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 263-284.
- Hodder, I. (2000). The interpretation of documents and material culture. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 393-402). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Iñiguez, L. (2003). *Análisis del discurso: Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: UOC.
- Kahlenberg, R. (2012). From all walks of life. New hope for school integration. *American Educator Review*, 4, 201-235.
- León, J. L. (2011). El conflicto de las universidades desde una perspectiva jurídica: lo público y lo privado en el debate sobre la autonomía universitaria. En J. J. Brunner y C. Peña (Eds.), *El conflicto de las universidades: Entre lo público y lo privado* (pp. 299-330). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1), 1-20.

- MacLeod, W. B. y Urquiola M. (2012). *Anti-lemons: School reputation and educational quality*. Recuperado de <https://cloudfront.escholarship.org/dist/prd/content/qt3rc708kd/qt3rc708kd.pdf>
- Marshall, T. (1965). *Class, citizenship and social development*. Nueva York, NY: Anchor Books.
- Mensaje N° 131/362. (2014). *Cámara de diputados de la República de Chile*. Santiago de Chile.
- Mensaje N° 110-364. (2016). *Mensaje de S.E. la Presidenta de La Republica con el que inicia un proyecto de ley de educación superior*. Santiago de Chile.
- Mensaje N° 027-365. (2017). *Formula indicación sustitutiva al proyecto de ley de educación superior*. Santiago de Chile.
- Muñoz, A. P. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670-699. [https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(14\)60157-8](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60157-8)
- OCDE. (2015). *Education at a glance 2015*. París: OCDE.
- Potter, J. y Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. Londres: Sage.
- Quiñones, M. y Supervielle, M. (2009). ¿Es posible concebir políticas de inclusión social alternativas? *Psicoperspectivas*, 8(2), 57-81.
- Riesco, M. (2007). *Se derrumba un mito: Chile reforma sus sistemas privatizados de educación y previsión*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Nacionales de Desarrollo Alternativo.
- Rubio, V. (2017). 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. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 11(2), 199-216. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200013>
- Treviño, E., Valenzuela, J. P. y Villalobos, C. (2014). *¿Se agrupa o segrega al interior de los establecimientos escolares chilenos?* Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. y De Los Ríos, D. (2010). Segregación escolar en Chile. En S. Martinic y G. Elacqua (Eds.), *¿Fin de ciclo? cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 209-229). Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. y De Los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>

Breve CV de los autores

Juan Pablo Queupil

Ingeniero Civil Industrial y Magíster en Gestión y Dirección de Empresas (MBA) de la Universidad de Chile. Doctor en Educación de la Universidad Estatal de Pennsylvania, Estados Unidos. Actualmente es investigador del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), en Chile. Sus intereses de investigación incluyen: administración educacional; colaboración e internacionalización de la investigación en educación; perspectiva de género; inclusión educacional; trayectorias y transiciones estudiantiles; política educacional y el valor público de la educación. ORCID ID: 0000-0002-7324-9275. Email: juan.queupil@pucv.cl

Francisco Durán del Fierro

Sociólogo y Magíster en Gestión y Políticas Públicas. Es profesor en la carrera sociología Universidad de Chile y coordinador e investigador de la Unidad de Análisis y Desarrollo del Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE). Fue Vicerrector de Planificación y Aseguramiento de la Calidad en la Universidad de Aysén (2016) y coordinador de área de la reforma a la educación superior en el Ministerio de Educación (2014-2016). ORCID ID: 0000-0003-0534-5342. Email: fdurandelfierro@u.uchile.cl

El Deseo de Ser Primera Generación Universitaria. Ingreso y Graduación en Jóvenes de Sectores Populares

The Desire to Be the First University Generation. Admission and Graduation in Young People from Popular Sectors

Joaquín Linne *

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Este artículo indaga las estrategias y dificultades que enfrentan los estudiantes universitarios de sectores populares del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). A nivel metodológico, se realizaron observaciones y veinte entrevistas en profundidad a jóvenes de cuatro universidades públicas del AMBA. Entre los resultados, se observa que las razones de deserción se encuentran interrelacionadas: la falta de un espacio propio para estudiar, la mayor distancia de viaje, las trayectorias educativas intermitentes y la falta de referentes cercanos que faciliten la transmisión de capital académico. Por último, se describen los factores que contribuyen al proceso de afiliación institucional, entre los que se destacan el mayor involucramiento institucional y aprovechamiento de los recursos disponibles –bibliotecas y tutorías–, la interacción con el grupo de pares de la institución, el centro de estudiantes y los cursos de ingreso prolongados.

Descriptores: Educación; Universidad; Jóvenes; Clase social; Deserción escolar.

This article investigates the strategies and difficulties faced by university students from popular sectors of the Metropolitan Area of Buenos Aires (AMBA). At the methodological level, observations and twenty in-depth interviews were carried out at four public universities of the AMBA. Among the results, it is observed that reasons for desertion are interrelated: the lack of a proper space to study, the greater distance of travel, intermittent educational trajectories and the lack of nearby referents that facilitate the transmission of academic capital. Finally, the factors that contribute to the institutional affiliation process are described, among which stand out the greater institutional involvement and use of available resources –libraries and tutorials–, the interaction with the peer group of the institution, the center of students and extended entrance courses.

Keywords: Education; University; Young; Social class; School dropout.

Los pibes están tratando de encontrar un lugar en un contexto donde hay muchas dificultades. A veces tienen muchas dificultades o trabas para el estudio. Hay muchas pequeñas trabas que terminan perjudicando siempre a los más pobres. (Padre De Vedia, párroco Capilla Caacupé, Villa 21-24, Barracas, Zona Sur CABA)

Introducción

Este artículo explora dificultades y estrategias de jóvenes del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) que son primera generación de universitarios en sus familias. Como argumentan Botinelli y Sleiman (2017), Argentina posee uno de los sistemas de educación

*Contacto: joaquinlinne@gmail.com

superior con mayor prestigio mundial, dado que combina un alto nivel académico y de investigación científica, con acceso irrestricto, libre y gratuito. El sistema cuenta con 57 universidades públicas y 66 privadas. De los dos millones de estudiantes universitarios, el 80% se concentra en las públicas. Si bien en los últimos años se ha incrementado la población que cursa estudios superiores, continúa siendo un desafío elevar su relativamente baja tasa de graduación.

El trabajo que aquí se presenta surgió a partir de mi experiencia docente en el curso de ingreso de la Universidad Nacional de Lanús (UNLA) y en la sede Lugano del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Algunas preguntas que orientaron la investigación fueron las siguientes. ¿En qué medida las universidades se hallan preparadas para acompañar a los estudiantes de sectores populares? ¿Cuáles son aceptados por las instituciones, y cuáles expulsados? ¿Por qué abandonan los que abandonan? ¿Las universidades justifican con la meritocracia el cierre social y la “selección” de graduados? ¿Cómo se despliega en esos espacios la tensión entre ser reproductora de estructuras sociales, y funcionar como una herramienta de empoderamiento para cientos de miles de jóvenes?

1. Revisión de la literatura

1.1. *El origen social como condicionante de las trayectorias educativas*

A partir de investigar el sistema educativo francés, Bourdieu y Passeron (2003) señalan de modo pionero que el nivel socioeconómico opera como condicionante fundamental en las trayectorias universitarias. Las instituciones académicas reproducen de algún modo las estructuras sociales. A través de estrategias de diferenciación y distinción, favorecen a que los graduados con mejores calificaciones sean de sectores medios y altos. En este sentido, quienes habitan en hogares con jefes de familia profesionales viven la institución escolar como una proyección de las prácticas que atravesaban en su esfera doméstica.

Coulon (2005, citado en Wallach y Vidondo, 2017) propone analizar el ingreso universitario como un pasaje con tres períodos: el de extranjería, en el que se accede a un ámbito desconocido; el de aprendizaje, que implica el proceso de adaptación e incorporación de normas y códigos básicos de la institución; y el de afiliación, que alude a las prácticas interpretativas, críticas y estratégicas que permiten “apropiarse” de la institución y sentirse parte de ella. Wallach y Vidondo (2017) aclaran que la duración de estos períodos depende de cada experiencia educativa, debido a que se intersectan trayectorias individuales e institucionales. Siguiendo a Coulon (2005), Manuale (2013) sostiene que afiliarse significa convertirse en miembro de la institución universitaria, en un proceso intelectual e institucional que implica asimilar la información implícita y apropiarse de las rutinas ocultas que son necesarias para sobrevivir en la institución.

A nivel regional, estos enfoques son retomados por diversos autores. Sito y Kleiman (2017) investigan las políticas afirmativas en universidades de Brasil y Colombia, entendidas como aquellas que establecen un cupo mínimo de estudiantes indígenas o afroamericanos, que autores europeos o estadounidenses denominan “estudiantes no tradicionales”. Este grupo experimenta conflictos en el proceso de apropiación de la lectoescritura académica, dado que deben decodificar mecanismos institucionales implícitos y no dichos. El fenómeno de la deserción se evidencia a nivel global en estudios como el de Rojas (2009), quien menciona que abandonan más de la mitad de los estudiantes

en universidades de Colombia, o en el caso de Barcelona, donde Sánchez-Gelabert y Andreu (2017) sostienen que quienes más dejan la universidad son estudiantes no tradicionales.

El aumento relativo de las oportunidades para acceder a la educación superior ocurrida en los últimos 50 años ha tenido como resultado una heterogeneidad creciente del perfil de estudiantes. Esto ha repercutido en el acceso a la universidad de ciertos colectivos que históricamente no habían participado en educación superior. La literatura científica les ha identificado como estudiantes no tradicionales, por ser colectivos atípicos o con poca participación en la universidad. (Sánchez-Gelabert y Andreu, 2017, p. 28)

Existe una marcada relación entre las probabilidades de no terminar los estudios y las decisiones de abandono y el perfil de estudiantes no tradicionales (Milesi, 2010). Estas diferencias se fundamentan en que a estudiantes no tradicionales les afectan más las variables no académicas: compromisos laborales y familiares, tiempo de viaje, migraciones y dificultades socioeconómicas. En consecuencia, sus experiencias académicas se caracterizan por tener menos intensidad y duración con los espacios, actores y recursos de socialización institucionales (Kessler, 2002).

Estos hallazgos ponen de manifiesto que la manera de pensar y vivenciar la universidad varía de manera notable según corresponda a estudiantes tradicionales o no tradicionales. Es por esto que, en paralelo al aumento de la tasa de estudiantes universitarios no tradicionales, se incrementó la tasa de deserción, en particular en aquellas instituciones que más población no tradicional poseen (Daza, 2013; Elias, 2008; Laing y Robinson, 2003; Sánchez-Gelabert y Andreu, 2017).

Las trayectorias de los denominados estudiantes no tradicionales son comunes a las aquí descritas para la población mayoritaria de las universidades del Conurbano bonaerense: estudiantes de nuevo tipo, en ocasiones inmigrantes o migrantes internos, de sectores populares, con trayectorias educativas no lineales y de menor intensidad; a veces de mayor edad, mujeres sostén de familia y primeras generaciones universitarias. En este sentido, la ampliación del acceso a la educación pública no implica la neutralización de los efectos de las desigualdades socioeconómicas y culturales. Ezcurra (2011) acuña para este fenómeno la expresión “procesos de inclusión excluyente” y Saraví (2015) la de “inclusión desigual”, observando en numerosas ocasiones que las instituciones, en vez de neutralizar o disminuir las desigualdades de origen, las refuerzan.

En Argentina, Tiramonti (2004), Chaves, Fuentes y Vecino (2016) y Nobile (2016) coinciden en que los segmentos de escolarización diversos brindan calidades educativas disímiles y, por ende, establecen horizontes de expectativas de acuerdo al nivel socioeconómico estudiantil. Esta segmentación ocasiona desiguales distribuciones de oportunidades. Carabaña (2013), Daza (2013) y Sánchez-Gelabert y Andreu (2017) arriban a conclusiones similares para el caso de España.

Ante la masificación universitaria producida durante las últimas décadas, se han desplegado ciertos mecanismos de “selectividad social” (Arias et al., 2017; Gluz, 2011). Aun con el ingreso irrestricto o semi-irrestricto, las universidades continúan generando cierto cupo o “filtro” (Zandomeni et al., 2016). A nivel formal, cursos eliminatorios, cupos por carrera, exámenes de admisión. A nivel informal, cursos de ingreso supuestamente nivelatorios e inclusivos, como el del CBC de la UBA, se convierten en importantes “filtros”, dado que sólo la mitad de los estudiantes que lo cursan lo terminan en un año (Arias et al.,

2017). Esto se justifica en parte por la escasez de recursos y también por el imaginario liberal de que, a mayor inclusión, menor calidad académica (Chiroleu, 2016).

Pierella (2016) postula que el origen social y el colegio de procedencia influyen en los procesos de afiliación a la universidad. Quienes son hijos de universitarios tienden a portar como mandato socio-familiar realizar una carrera universitaria, motivados por ideales proyectados desde su niñez y adolescencia, experimentando líneas de afinidad entre mandato familiar, biografía escolar y proyecto institucionalizado. Según Busso y Pérez (2015), gran parte de los jóvenes posee un proyecto de estudio pos-secundario: desde ir a una universidad o terciario hasta realizar cursos de idiomas, computación o adquisición de oficios. Este mandato por perfeccionarse se encuentra asociado al prestigio social, las trayectorias familiares y las constantes exigencias que impone el mercado laboral para acceder a empleos de calidad.

Más allá de las dificultades institucionales para nivelar los diversos capitales culturales, los estudiantes tienden a autorresponsabilizarse por sus deserciones. Bajo la categoría “abandonos voluntarios” en numerosas ocasiones quedan invisibilizadas las “expulsiones institucionales” (Tinto, 2005). En una línea similar, Habley y McClanahan (2004) para el caso estadounidense exponen que las instituciones suelen atribuir la deserción a causas previas, así como a razones personales, voluntarias o extra institucionales de cada estudiante, y rara vez a sus cursos, currículas, planteles docentes, difusión de información institucional, instalaciones o mecanismos de retención universitaria.

Tiramonti (2004) y García de Fanelli (2014) sostienen que la desigualdad educativa comienza en el ciclo inicial. Esta brecha se profundiza en el nivel medio. Pese a la gratuidad de la educación pública y a la ampliación de las tasas de matriculación universitaria en sectores populares, el mayor porcentaje de graduados continúa siendo de sectores medios y altos (García de Fanelli y Adrogué, 2015). Según datos de 2010, Mayer y Cerezo (2017) señalan que, de cada 100 estudiantes inscriptos a universidades públicas, sólo 24 lograron graduarse. De estos últimos, sólo una minoría proviene de sectores populares, dado que el discurso académico suele resultarles más ajeno. Si bien declaran el deseo de ser la primera generación familiar universitaria, esta carga también imprime más soledad a sus experiencias.

Los códigos, normas de la universidad, que los que pasamos por estudios de nivel superior de alguna manera tenemos naturalizados e incorporados, forman parte de un mundo desconocido y muchas veces intimidante. En efecto, ser el/la primero/a que va a la universidad en la familia, en el grupo de amigos/amigas, en el barrio, significa muchas veces que no se tienen modelos cercanos que hayan podido, aunque sea discursivamente, acercar la institución, contando de qué se trata, transmitiendo sus propias experiencias. Esta transmisión es valiosa porque permite que se vayan armando anticipaciones y escenarios posibles de lo que puede ir sucediendo en el proceso subjetivo que significa consolidarse como estudiante universitario. (Wallach y Vidondo, 2017, p. 3)

Como señala el citado trabajo, el capital social académico suele ser más predominante en sectores medios que en populares. Mientras en sectores medios y altos tienen a quién consultar (padres, hermanos) y una disponibilidad para estudiar más amplia, en sectores populares poseen menos recursos y más exigencias familiares.

A su vez, Olave, Rojas y Cisneros (2013) sostienen que las universidades dan por supuesto cierto nivel general de lectoescritura, y que esto acarrea el abandono de estudiantes de sectores populares. Carlino (2005) subraya que no sólo las instituciones dan por supuesto

cierto nivel general de lectoescritura, sino que además existen “estilos” de escritura propios de cada disciplina, que son inconscientemente evaluados por los docentes pero que no son enseñados de modo explícito. Como consecuencia de estas diferencias de capitales y “moratorias sociales” (Margulis y Urresti, 1996), quienes aspiran a convertirse en estudiantes universitarios arriban con disímiles formaciones, motivaciones, recorridos, recursos y edades al término del colegio secundario.

1.2. Las universidades del Conurbano bonaerense y el desafío de la inclusión

Como señalan Botinelli y Sleiman (2017), hasta principios del siglo XX el sistema universitario argentino estaba conformado sólo por las denominadas macrouiversidades: la Universidad Nacional de Córdoba (1613), la UBA (1821) y la UNLP (1905). Con el fin de descentralizar el sistema, el Estado creó ocho nuevas universidades nacionales entre 1919 y 1968: Litoral (1919), Tucumán (1914), Cuyo (1939), Nordeste (1956), Sur (1956), UTN (1959), Neuquén (que en 1971 se refunda como Comahue) y Rosario (1968).

En la década de 1970, con una población nacional de 25 millones de habitantes y sólo 10 universidades nacionales, el Estado, a través del Plan Taquini, decide crear trece más: en 1971 crea la de Río Cuarto; en 1972, las de Lomas de Zamora, Catamarca y Salta (1972); en 1973 las de Luján, San Juan, San Luis, Santiago del Estero, Entre Ríos, La Pampa, Jujuy, Misiones y Luján; por último, en 1975 funda la de Mar del Plata. Una década y media después comenzó un nuevo ciclo de ampliación del sistema universitario: entre fines de la década de 1980 y mediados de la década de 1990, El Estado crea otras diez universidades nacionales: Formosa (1988), La Matanza (1989), Quilmes (1989), San Martín (1992), General Sarmiento (1993), La Rioja (1993), Patagonia Austral (1994), Villa María (1995), Tres de Febrero (1995) y Lanús (1995).

El tercer ciclo de ampliación del sistema universitario se desarrolló entre 2002 y 2015. Con la inauguración de 17 universidades nacionales, se logró el objetivo de que cada provincia cuente con al menos una universidad pública. Tanto la SPU (2016) como Gorostiaga y otros (2017) y Botinelli y Sleiman (2017) sostienen que la creación de nuevas universidades públicas aumentó la tasa de escolarización superior y contribuyó a descentralizar el sistema universitario, que cuenta con poco más de dos millones de estudiantes, de los cuales 80% concurre a universidades públicas. De éstos, la matrícula que más se incrementó fue la de universidades del Conurbano (un 39% entre 2008 y 2015), contando con 41.000 nuevos estudiantes que provienen de sectores populares (Botinelli y Sleiman, 2017).

Esta ampliación del sistema focalizada en el Conurbano contribuyó a aumentar las opciones para jóvenes y adultos del AMBA y elevó las tasas de matrícula universitaria en todos los sectores sociales de la región (Botinelli y Sleiman, 2017; SPU, 2016). Algunas características que aportaron estas instituciones fueron mayores opciones de carreras y un despliegue de ofertas curriculares innovadoras, como títulos intermedios, carreras a distancia y semipresenciales, así como ciclos de complementación curricular a quienes poseen terciarios y aspiran a obtener una licenciatura de grado. Asimismo, articulan distintas actividades de extensión como cursos de cultura, oficios e idiomas para adultos mayores, así como ofrecen guarderías maternas, becas y actividades de difusión en colegios secundarios y ferias estudiantiles (Mónaco y Herrera, 2015).

García de Fanelli y Adrogué (2015) señalan que Argentina cuenta con la tasa de estudiantes de nivel superior más alta de la región: 76% entre la población de 20 a 24 años.

Las investigadoras plantean que esto es consecuencia de múltiples factores: gratuidad en estudios de grado, mecanismos de admisión no selectivos y amplia regionalización de la oferta en las últimas dos décadas. Pese a esto, observan que las tasas de graduación continúan siendo desiguales según sector social, dada la brecha de capitales culturales y socioeconómicos entre jóvenes que se inscriben al nivel superior. En esta línea, Otero y Corica (2017) argumentan que la principal ampliación de la matrícula universitaria se ubica en el crecimiento de las tasas de acceso, no tanto en la permanencia y el egreso.

En pos de disminuir la deserción durante los primeros años, las universidades públicas del Conurbano suelen ofrecer un curso de ingreso con al menos una materia orientada a nivelar y reforzar la lectoescritura y la metodología de estudio. Además, estas instituciones suelen contar con un sistema de docentes orientadores y tutores, cuya misión es colaborar con información institucional y formación académica. No obstante, Gorostiaga y otros (2017) advierten que, en numerosos casos, los estudiantes no acceden a estas herramientas, o los cursos de ingreso no alcanzan a nivelar las desiguales trayectorias previas. En la misma línea, Wallach y Vidondo (2017) mencionan que gran parte de los inscriptos e ingresantes de sectores populares asocia la universidad a un mundo ajeno, tanto material como simbólicamente. Estas poblaciones suelen creer que la universidad es para una élite socioeconómica y académica.

En esta línea, Bracchi (2016) sostiene que los estudiantes universitarios “exitosos” son aquellos que alcanzan a descifrar y comprender las culturas académicas, que se presentan opacas para amplias franjas de la población estudiantil, en particular, en sectores populares. En este sentido, quienes provienen de familias vinculadas a la cultura universitaria, y especialmente los estudiantes socializados en colegios preuniversitarios, suelen poseer una ventaja o hándicap de cultura académica, entendido como un mayor *background* en torno a conocimientos y prácticas “socialmente legítimas” (capital cultural), que pueden utilizar como caja de herramientas al momento de producir tareas y enfrentarse a exámenes universitarios.

2. Metodología

El objetivo de este artículo es contribuir a los estudios sobre ingreso, permanencia y graduación universitaria en sectores populares, un área de relativa vacancia en la región. Los objetivos específicos son los siguientes: a) indagar las modalidades de las universidades nacionales del AMBA en cuanto a sus cursos de ingreso; b) rastrear las estrategias que despliegan los estudiantes de sectores populares durante su permanencia en la universidad; c) explorar las dificultades asociadas a la deserción, tanto en el ingreso como en las instancias de grado; y d) indagar las problemáticas en torno a la graduación universitaria en sectores populares.

A nivel metodológico, en esta investigación exploratoria y cualitativa he realizado observaciones participantes en distintas instituciones, tanto en UNLA como en UBA. Además, hice veinte entrevistas en profundidad a estudiantes de universidades públicas del AMBA (10 mujeres, 10 varones). El trabajo de campo, realizado entre 2015 y 2017, se focalizó en cuatro universidades públicas: UBA, Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ), UNLA y Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV). Si bien la muestra es intencional y los datos no son extrapolables al conjunto, considero que el trabajo puede

resultar útil con el fin de describir tendencias, así como indagar y analizar tensiones y desafíos presentes en las universidades públicas.

Siguiendo indicadores del Instituto Nacional de Estadística y Censo (INDEC) (2012), se define a los jóvenes como quienes tienen entre 18 y 30 años de edad. Se categoriza a quienes pertenecen a sectores populares como aquellos que poseen padres con nivel educativo de colegio secundario completo o menor, y residen en hogares que carecen de al menos un servicio público básico. Los jóvenes de sectores medios son caracterizados por tener padres cuyo nivel de estudios alcanzado es al menos de terciario/universitario incompleto y residen en hogares con todos los servicios públicos básicos: agua potable, gas de red, desagüe cloacal, cercanía de colegios, comisarías y hospitales, pavimentación, agua, barrido y limpieza.

Las entrevistas en profundidad tuvieron una extensión aproximada de 45 minutos. Los sujetos de la muestra intencional, quienes poseen entre 18 y 30 años, accedieron a participar de la investigación de modo voluntario. La guía de preguntas se orientó en función de los objetivos; se comenzó por preguntar sobre nivel socioeconómico y luego se pasó a indagar dificultades y estrategias respecto a ingreso, permanencia y graduación. Los datos cualitativos fueron complementados con fuentes secundarias estadísticas, como por ejemplo las del INDEC y las de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU).

Dada la dificultad de acceso a esta población, la selección de los casos fue intencional y aleatoria; a medida que se avanzaba en el trabajo de campo, se recurrió a la técnica de la “bola de nieve” para ampliar el número de casos. Para el análisis de los datos, se tomó de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) el criterio de “saturación teórica”. Así, quedaron establecidas una serie de categorías analíticas que permitieron avanzar en la construcción de los resultados.

3. Resultados

3.1. Los perfiles de estudiantes de sectores populares

De acuerdo a la SPU (2016), el 78% de estudiantes y graduados del AMBA pertenecen a universidades públicas, mientras que sólo el 22% concurre a privadas. Cuando sólo se tiene en cuenta el número de graduados, la proporción entre instituciones públicas y privadas varía levemente: 75% se gradúan de públicas y 25% de privadas. Respecto a la distribución por sexo, el 70% de la población universitaria de estudiantes son mujeres. En cuanto a graduados, la proporción se divide en 50% entre varones y mujeres. Este dato mostraría que las mujeres poseen más dificultades para graduarse.

Una significativa parte de jóvenes de sectores populares consultados elige estas universidades por la cercanía, la oferta de carreras novedosas, horarios flexibles, carreras a distancia o semipresenciales, recomendación de amistades y familiares, clases de promoción en colegios secundarios y experiencias fallidas en instituciones públicas tradicionales y en privadas. Algunos estudiantes valoran el trato personalizado, el vínculo afectivo que construyen con ciertos docentes y el sentido de comunidad. En primer lugar, se enfatiza la gratuidad del acceso y la ayuda que proveen los programas de tutorías. En segundo lugar, valorizan las becas para apuntes y viáticos.

Creo que es un acceso muy fácil para que, como yo, que no tengo familia que haya ido a la universidad, tal vez porque no había tantas universidades públicas y gratuitas. Que los pibes puedan entrar a estudiar y ser los primeros en su familia en tener un

título universitario es un gran paso. Yo, por ejemplo, voy a ser la primera universitaria en mi familia, es mi deseo desde hace tiempo y ya me falta poco. (María, 28, UNLA)

Me gusta esta universidad porque tiene un trato más cercano entre docentes y estudiantes. Tiene mucha articulación con la comunidad en la que se encuentra inmersa. Y trata de ser inclusiva, atendiendo los problemas de la sociedad y generando carreras de grado que puedan aportar soluciones. La UNLA, donde estudié un tiempo, también comparte estas características. (Luciana, UNDAV, 27)

Carlos (30) comenzó a estudiar Ingeniería en la UTN mientras trabajaba. Por los horarios únicos y extensos de cursada, dice que era “imposible” hacerla trabajando. Tiempo después, comenzó Derecho en la UBA mientras trabajaba en un depósito catorce horas por día. No pudo seguir el ritmo, por lo que volvió a abandonar. En el 2010 se inscribió en la UNLA en la carrera de Trabajo social. Ahora sólo le quedan dos materias para recibirse de licenciado. Será el primer graduado de su familia, comenta con orgullo. Si bien no pudo cumplir con el tiempo “ideal” de cursada de cinco años (que la mayoría no logra cumplir), soportó la doble exigencia de compaginar ritmo y tiempos laborales con académicos.

Luciana (27) cursa Bioquímica en la UNDAV y los padres se esfuerzan para que estudie sin trabajar. Sólo trabaja de moza los fines de semana. Para que pueda seguir estudiando, han sido claves las becas de apuntes y viáticos que ha recibido de la universidad durante gran parte de la cursada. Débora (22) cursa por la mañana para ser contadora en la UBA, desde el mediodía trabaja de secretaria en la empresa del padre en Avellaneda, y después vuelve a cursar a la noche. Walter (26) trabaja de cadete y es estudiante avanzado de Diseño de marcas y envases en la UNDAV. Julián (25) cursa Comercio internacional y aduanas en la UNLZ y trabaja de *telemarketer*. Andrea (27) fue la única de su división del colegio que siguió estudiando en la universidad. Primero estudió Enfermería en un instituto terciario. Ahora, mientras trabaja de enfermera por las noches, cursa el último tramo de Licenciatura en Enfermería en la UNLA. Mariano (26) estudia diseño industrial en la UNDAV y hace changas cuando puede. Micaela (23) cursa Relaciones laborales en la UNLZ y trabaja de secretaria. Jorge (25) trabaja en la cocina de un restaurante y cursa Licenciatura en alimentos, también en la UNLA. Germán (24) tiene aprobadas la mitad de las materias de Licenciatura en gestión de la calidad de alimentos en la UNLZ y por las noches trabaja en una pizzería. Romina (28) estudia trabajo social en la UBA y trabaja en una empresa de logística. Lorena (26) cursa Turismo en la UNDAV y trabaja de promotora.

Un sujeto específico de la muestra son las mujeres que, luego de haber sido madres, retoman sus estudios. Como indica el anuario estadístico del SPU (2016), las mujeres presentan mayores dificultades que los varones para graduarse. Esto se debe en gran parte a que, como explican los estudios de género, suelen cargar con más responsabilidades familiares y domésticas. Julia (30) es madre de dos hijos y se encuentra en el primer año de abogacía de la UBA. “Ahora que están grandes puedo volver a estudiar”, expresa. A María (28) le quedan cinco materias para recibirse de Licenciada en Diseño Industrial en la UNLA. Tiene una hija de cuatro años, está separada, vive con la madre y trabaja de operaria textil en la pequeña empresa que creó un compañero de la universidad. Recibe becas de ayuda económica de la universidad y, a cambio, colabora como tutora par de estudiantes de primer año.

Numerosos casos similares a los descriptos han sido relevados durante esta investigación exploratoria. Si bien una gran parte de estudiantes que son primera generación universitaria enfrentan múltiples dificultades para cursar, también experimentan la

presión social y familiar de tener que seguir estudiando para “tener un futuro”. En este sentido, Germán (24, UNLZ) reflexiona que “hoy hasta para ser cartonero necesitas al menos tener la secundaria completa”.

Como se observa en el trabajo de campo y en la revisión del estado del arte, existen ciertas características comunes entre los estudiantes de universidades del Conurbano: una significativa parte son mayores de 25 años (SPU, 2016), trabaja un promedio de ocho horas por día, realizó trayectorias escolares de “baja intensidad” (Kessler, 2002), hace varios años dejó de estudiar, han formado su propia familia y poseen experiencias de nivel terciario completas o universitarias incompletas. Esto implica que no suelen tener tan incorporados ciertos hábitos de estudio y lectoescritura académica. Estos son dos de los principales motivos que, como se muestra en el siguiente apartado, dificultan su ingreso y afiliación a la universidad.

3.2. Razones extra-académicas y académicas de deserción

Una gran parte de los estudiantes entrevistados teme encontrar dificultades durante su experiencia universitaria. También confían en poder sobreponerse a los obstáculos y hallar su vocación en la universidad, graduarse y trabajar de lo que eligieron estudiar. Si los fenómenos sociales tienden a ser multicausales, también lo es la deserción universitaria. En este sentido, entre las múltiples causas de abandono, del trabajo de campo se desprenden tanto razones extra-académicas como académicas, que se encuentran entrelazadas.

A nivel extra-académico, más allá de las diferentes trayectorias y recursos con los que cuenta cada estudiante, el gran condicionante es el socioeconómico. Diversos entrevistados sostienen que no podrían pagar universidades privadas y que, aun contando con la gratuidad de las instituciones públicas, a veces les resulta difícil mantener la economía familiar-doméstica, y además disponer de tiempo y recursos para concurrir a la universidad. Respecto al abandono universitario, comentan que gran parte de sus ex compañeros de colegio no estudian ni trabajan, que al menos deberían hacer cursos de oficio, aprovechar el tiempo, y que otros fueron padres muy jóvenes y tuvieron que salir a trabajar y dejar los estudios.

La educación es un derecho y debería ser una obligación también. Conozco compañeros que terminaron la secundaria y hoy en día están a la deriva. Más que nada cuando no se trabaja, creo que habría que hacer un curso obligatorio de oficios. (Walter, 26, UNDAV)

La mayoría de mis compañeros de colegio no siguieron estudiando. Empezaron a trabajar o tuvieron hijos y ya no les interesó hacer una carrera. Algunos se arrepienten de no haber seguido estudiando, pero dicen que ahora les cuesta más retomar, entre la familia, el trabajo y la economía que no ayuda. (Carlos, 30, UNLA)

Otra razón extra-académica se vincula a las dificultades para combinar tareas académicas con laborales y familiares. La triple exigencia que implica tener una familia, un horario laboral extenso y un prolongado tiempo de viaje suele atentar contra sus proyectos universitarios. En el caso de las mujeres, se suma que la mayor parte de las responsabilidades familiares recaen sobre ellas.

La distancia respecto a la universidad se vislumbra como uno de los principales motivos de deserción. Más allá del sector social, para quienes residen en el Conurbano estudiar en una universidad de la CABA suele demandarles hasta seis horas de viaje diario en transporte público. De hecho, numerosos estudiantes enfatizan haber elegido una

universidad bonaerense porque les queda a menos de media hora de viaje, mientras que estudiar en la UBA les requería entre dos y seis horas.

También resulta central la carencia de un espacio propio para el estudio. Al vivir con frecuencia en hogares con menor cantidad de ambientes per cápita, por el alto costo de los inmuebles y del metro cuadrado en el AMBA (INDEC, 2012), en sectores populares suelen carecer de un espacio o habitación propia. Este fenómeno de que el tiempo de estudio tienda a limitarse a lo que ocurre en la institución educativa comienza en la educación inicial y se profundiza a partir del nivel medio, tanto a nivel nacional como latinoamericano (Núñez y Litichever, 2016; Saraví, 2015). Tal carencia tiene como consecuencia una recurrente dificultad para concentrarse en leer y resumir apuntes, realizar trabajos domiciliarios y desarrollar un método de estudio propio.

Me cuesta concentrarme en leer en casa porque no tengo un espacio propio. Y mi hermano, que es más chico, está todo el día jugando videojuegos en el cuarto. Así que trato de estudiar en la biblioteca cuando puedo o de juntarme en lo de algún compañero que tenga más lugar. (Jorge, 25, UNLA)

En mi casa no tengo un lugar tranquilo para estudiar así que vengo a la universidad o voy a bibliotecas o nos juntamos con compañeros en bares, o a veces en el bar de la facultad o en algún aula vacía o en otro espacio que se pueda. (Andrea, 27, UNLA)

Otra razón extra-académica es el uso más limitado de las tecnologías de información y comunicación (TIC). Los estudiantes de sectores populares tienden a disponer de menor cantidad y calidad de dispositivos digitales, al mismo tiempo que poseen menos referentes para realizar consultas sobre usos académicos de las TIC. En particular, presentan limitaciones para buscar fuentes de información diversas, manejar procesadores de textos y otros programas vinculados a tareas escolares (Urresti, Linne y Basile, 2015).

A nivel académico, las trayectorias educativas intermitentes o de “baja intensidad” suelen ser un factor que eleva la dificultad para avanzar en el sistema. Gluz (2011) y Grandoli (2011) reconocen que la repitencia y la sobreedad en el nivel medio aumentan en gran medida las posibilidades de deserción universitaria. En efecto, quienes han repetido al menos un año durante el nivel medio tienden a abandonar la universidad con mayor frecuencia que quienes han realizado trayectorias continuas.

En el trabajo de campo he observado que la deserción y la sobreedad aumentan a medida que disminuye el nivel socioeconómico, y las probabilidades de promocionar materias se elevan a medida que aumenta el nivel socioeconómico. No obstante, es notable el número de ingresantes a las universidades del Conurbano que ya poseen una vida laboral, a veces profesional, y que buscan un título para consolidar esa trayectoria. De éstos, una gran parte no fue a la UBA porque les queda lejos, la presumen como demasiado elitista y exigente, o porque la oferta horaria no es amigable con alguien que trabaja y vive en el Conurbano.

En mi casa es muy complicado el tema de la economía, entonces cada tanto ando cargando la Sube [tarjeta del transporte público] o ando con el saldo negativo y acogotada. Pero creo que capaz que eso en otra universidad tendría que poner para la universidad y no tendría para el pasaje, o no tendría para pagar la cuota y sí para el pasaje. Eso es lo bueno de que sea público y gratuito. (Julián, 25, UNLZ)

Las trayectorias educativas intermitentes o de “baja intensidad” se relacionan estrechamente con el hecho de que las escuelas a las que concurren familias de sectores populares suelen disponer de menores recursos humanos y materiales que aquellas a las que concurren familias de sectores medios y altos, más allá de que sean públicas o no. En

este sentido, es recurrente que estudiantes de sectores populares mencionen la falta de preparación que tuvieron en sus colegios. Respecto a la universidad, la mayoría coincide en que es más exigente e implica el desarrollo de una mayor autonomía:

Acá tenés que organizarte más vos, ya no llegás si estudiás un rato antes o con lo de las clases. Y si venís de escuelas chotas o si dejaste muchos años de estudiar te cuesta más. Lo mejor es lograr un ritmo de estudio y tratar de mantenerlo, pero a veces se vuelve difícil entre el trabajo y los vaivenes de la vida. (Débora, 22, UBA)

En la secundaria o te están más encima y te malacostumbran, te tratan como nene, o si no te dan muchas horas libres para jugar, te hacen creer que no necesitás aprender nada, que no tiene sentido, o te hacen creer que hablándoles podés convencer a algunos profesores de que te suban la nota. (Micaela, 23, UNLZ)

A nivel “académico”, también se distinguen problemas respecto a la lectoescritura y a otras áreas de conocimiento que dificultan aún más una transición “exitosa” al ciclo superior, en consonancia con lo que también observa Gallo (2016). Los estudiantes llegan a las universidades con diferentes grados de alfabetización académica, entendida ésta como el conjunto de estrategias y recursos necesarios para participar en la cultura discursiva de cada carrera.

Aprendí a hacer un resumen recién en la facultad. Antes no sabía. Y me costó mucho porque venía con mala base de la escuela. Pero pude aprovechar talleres, tutorías y clases de apoyo que ofrecía la universidad y eso me sirvió. Además de recursos en internet y estudiar con compañeros de cursada. Me fui armando de recursos y de una base que no tenía para no quedarme afuera. (Julia, 30, UBA)

La secundaria no te involucra en la facultad, no te prepara para un examen o para tomar apuntes en la facultad. Acá en la universidad se lee mucho más, es otra exigencia, otro ritmo, y la secundaria muchas veces no nos prepara para eso. Acá, si no aprovechás bien el tiempo, si no te juntás en grupo antes del examen para repasar, si no estás atento en clase, es muy difícil aprobar. (María, 28, UNLA)

En relación con esto, no se trata sólo de no tener algún familiar universitario, sino que una significativa parte no poseen a nadie cercano, del barrio, la familia o la escuela, que posea “cultura académico-universitaria”. En algunos casos, estos referentes académicos suelen ser docentes de la escuela, quienes motivan y brindan herramientas. De este modo, a la cuestión de disponer de menores recursos y mayores exigencias familiares no escolares, en esta población también pesa, en su permanencia y graduación en instituciones de nivel superior, que tienden a carecer de capital social académico.

A las diversas dificultades que enfrenta esta población para integrarse a las instituciones, debe añadirse la menor familiaridad que poseen respecto al lenguaje formal que las instituciones suelen imponer como requisito para su integración satisfactoria. En este sentido, los cursos de ingreso o nivelación que proveen una materia obligatoria de lectoescritura y técnicas de estudio (por ejemplo, la UNLA y la de Hurlingham) junto a ofrecer cursos de ingreso de mayor duración (anuales o cuatrimestrales), generan menores tasas de deserción que los cursos de ingreso intensivos, que duran de uno a dos meses, dependiendo de la institución.

Un error de las instituciones tradicionales es considerar al estudiantado como una tabula rasa sobre la que se imprimen los nuevos conocimientos. Siguiendo esta lógica, la teoría voluntarista meritocrática (“a más estudio, mayor calificación”) invisibiliza las desiguales trayectorias socioeducativas con las que cuenta cada estudiante al momento de ingresar al ciclo superior. Por ejemplo, un joven que fue a un colegio doble jornada bilingüe y además realizó talleres extracurriculares de arte, escritura y cultura, lo que se entiende por una

experiencia educativa de “alta intensidad”, suele contar con una caja de herramientas mayor que otro que realizó una cursada de jornada simple accidentada debido a mudanzas familiares, enfermedades o problemas socioeconómicos.

Además, algunos aspirantes a ingresar a universidades públicas provienen de países sudamericanos con distintas formaciones escolares o han podido terminar el colegio secundario gracias a las denominadas escuelas de reingreso, que existen desde 2004 en la CABA, o al Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FINES), que funciona de modo gratuito desde 2008 a nivel nacional. Como surge del trabajo de campo, estos estudiantes no tradicionales y con trayectorias discontinuas suelen contar con menor formación académica que quienes provienen de colegios (públicos o privados) en los que una significativa parte de estudiantes pertenece a sectores medios o medio altos.

Terminé la escuela en una escuela de reingreso hace unos años. Al principio me re costó la facultad, pero con paciencia y ayuda de algunas compañeras de las que me hice amiga me fui adaptando. (Romina, 28, UBA)

Me costó adaptarme a la universidad porque había dejado de estudiar hacía varios años porque siempre trabajé muchas horas. Me ayudó la posibilidad de terminar con el Plan Fines y nunca dejar de leer todo lo que podía y tratar de aprovechar el tiempo lo mejor posible. Con la familia y el trabajo a veces no es fácil, pero se puede. Igual vi que un montón de compañeros fueron dejando porque no podían seguir el ritmo, o les costaba un montón cada examen. (Carlos, 30, UNLA)

A su vez, he encontrado cierta frustración y desinformación institucional. La mayoría espera que universidad y docentes acompañen y orienten durante el proceso de cursada. Por el contrario, se enfrentan a cierta “frialidad” de la institución, sumado a la falta de información, extensas horas de cursada y, en ocasiones, una oferta horaria poco flexible. Esta frustración, soledad y desinformación institucional que experimentan numerosos estudiantes se acentúa ante las instancias evaluativas tradicionales. En efecto, como también observan Bartolini y Gerlo (2017), la presión que ejercen las clases magistrales y los exámenes finales escritos u orales coadyuvan al desgranamiento.

Como señala la SPU (2016) y Botinelli y Sleiman (2017), la tasa de estudiantes en universidades creció un 20% entre 2008 y 2015. En el mismo período, la tasa de estudiantes en universidades públicas del Conurbano creció un 20% en el quintil de mayores ingresos, un 28% en el cuarto quintil, un 39% en el tercero, un 95% en el segundo quintil y un 47% en el quinto quintil. Estos datos señalan que el crecimiento de la tasa de estudiantes fue significativo en todos los sectores sociales, y en particular en sectores populares.

Pese a esto, la deserción y “sobreedad” continúan siendo una constante, en mayor medida que en otros países de la región. Como explican Botinelli y Sleiman (2017), esto en parte sucede porque en Argentina alrededor de la mitad de estudiantes universitarios trabaja, y un 20% son jefes de hogar. Por las características más elitistas del resto de los países, este tipo de estudiante que estudia y trabaja suele ser una rara avis. En cambio, la masividad del sistema universitario argentino, que incluye que la mitad de su matrícula sean estudiantes-trabajadores, explica en gran medida las dificultades en torno a la graduación.

3.3. Casos “exitosos”

Se entiende por casos “exitosos” a quienes no abandonan ni son expulsados, sino que logran el objetivo de la graduación, aunque ya de por sí haber llegado a la universidad represente un logro en relación con la generación de sus padres. Pero ¿quiénes son los

estudiantes de sectores populares que atraviesan con “éxito” la universidad? Según el trabajo de campo, tienden a ser los que desarrollan estrategias para sobrevivir en el sistema académico de sectores medios y altos, apropiándose y “sintiéndose parte” de la universidad. Para lograr el objetivo de graduarse, colocan al estudio como una de sus principales prioridades. Además, tienden a autogestionar y sostener grupos de estudio, que implican contención y apoyo, así como ocupar espacios institucionales y aprovechar los recursos disponibles: becas de estudio y apuntes, bar y comedor estudiantil, salas de estudio, tutorías docentes y de pares, pasantías, clases de apoyo, clases de repaso, herramientas digitales y de la web, bibliotecas, préstamos de libros, foros y actividades extracurriculares.

Me parece que obviamente la universidad tiene cosas por mejorar, pero es la que más me gustó hasta el momento, ya que pone la inclusión como eje. A diferencia de la UBA, que me pareció elitista y fría, pese a que también es gratuita. Me gustó de esta universidad que desde el ingreso hay un montón de actividades gratuitas que propone la universidad para evitar que los estudiantes abandonen por las dificultades que se van presentando. (Micaela, 23, UNLZ)

En estos casos se distingue como una constante la perseverancia y la presencia de referentes docentes afectuosos y comprometidos. En línea con lo que sugiere Carli (2012) y Pierella (2016), los docentes más “contenedores” suelen ser quienes dan clases entretenidas, tienen paciencia para repetir explicaciones, escuchan y respetan a los estudiantes, y proponen actividades más horizontales y grupales. Estos permanecen más en la memoria de los estudiantes como ayudas clave para perseverar y “triunfar”, en el sentido de lograr finalizar sus carreras.

En parte como consecuencia del mayor involucramiento institucional y aprovechamiento de recursos, y de soportar un mayor tiempo de “inmersión” en los códigos y lenguajes universitarios, los estudiantes de sectores populares también son “exitosos” porque logran desarrollar un interés propio y un placer por la lectoescritura y el conocimiento científico-académico. En todo caso, son capaces de desarrollar una metodología de estudio eficiente para aprobar los exámenes necesarios para seguir avanzando y, eventualmente, recibirse.

Aprendí a estudiar en la universidad, porque antes en el colegio eran sólo un par de hojas y listo. O ni eso. Acá tuve que ponerme las pilas y aprender a resumir, resaltar, comprender. Fue medio arrancar de cero. Y fueron claves los tutores para ayudarme en esto. Ahora estoy encaminada y estoy en busca de ser la primera universitaria de la familia. (Julia, 30, UBA)

Ya en el curso de ingreso nos enseñaron metodología de estudio y técnicas de escritura. Después fui a tutorías y con eso me empezó a ir mejor. Al principio reprobé varias materias y pensé en dejar, pero después me encaminé, me ayudó la universidad también. En la UBA y otras universidades sos un número más, acá es distinto. (Mariano, 26, UNDAV)

Otro hallazgo de la investigación es que, frente a las dificultades extra-académicas y académicas, las estudiantes mujeres de sectores populares tienen en numerosos casos una mayor determinación y conciencia de sus objetivos y deseos. Muchas han sufrido o sufren distintos tipos de violencia de género y saben o intuyen que necesitan tener más estudios para contar con mayores posibilidades de acceder a un empleo de calidad. Numerosas estudiantes retoman su proyecto universitario después de haber sido madres. Ahora desean ser un buen ejemplo para sus hijos. Estas estudiantes que logran graduarse han resistido y superado toda la “soledad” y presión familiar. Asimismo, la mayoría de la población que utiliza las bibliotecas son estudiantes mujeres. Una de las razones de esto

es que, como muchas afirman, valoran el espacio de estudio libre de requerimientos hogareños y presiones familiares.

Uso mucho la biblioteca porque no me disperso y puedo consultar libros o información en las computadoras. En mi casa con todas las cosas que hay que hacer y que siempre hay gente cuesta ponerse con el estudio. En la biblioteca nos juntamos con compañeras, llevamos mate y podemos concentrarnos. (Micaela, 23, UNLZ)

La biblioteca es clave porque ahí puedo aislarme por unas horas y concentrarme en lo que tenga que estudiar. Después vuelvo a casa y comienzan los problemas de todos los días y hay que hacer la comida, lavar la ropa, limpiar, etcétera. (Lorena, 26, UNDAV)

A su vez, numerosas entrevistadas sostienen que para ellas la educación universitaria no es sólo una herramienta de movilidad social, sino también de autodefensa y empoderamiento de género. El estudio les permite ser más autónomas y consolidar un proyecto propio, además de pensar fenómenos como la violencia y la desigualdad basada en el género, al tiempo que las ayuda a diseñar estrategias para salir de este tipo de situaciones o, al menos, responder mejor a ellas (Linne y Villamil, 2016).

4. Discusión y conclusiones

Este trabajo se ha propuesto ampliar y complejizar la mirada en torno a la población de estudiantes universitarios de sectores populares. Entre sus limitaciones, dada la escasez de la muestra y la dificultad para encontrar datos estadísticos sobre el universo analizado, los resultados no son extrapolables al conjunto de estudiantes en cuestión. Queda pendiente para futuros estudios poder realizar una muestra más amplia, que permita dar mayor extensión a los resultados obtenidos. Entre los aportes realizados, este artículo profundiza en la discusión del estado de la cuestión, e identifica algunas de las principales razones por las que estos grupos de estudiantes tienden a tener mayores dificultades para permanecer como estudiantes de nivel superior y, en mayor medida, para convertirse en graduados universitarios. En este sentido, ha quedado evidenciado que una significativa parte de los estudiantes de sectores populares consultados perciben mayor ajenidad u hostilidad frente al sistema y tienden a realizar trayectorias intermitentes. A su vez, otro aporte del estudio es distinguir razones académicas y extra-académicas entre las principales causas que contribuyen a la deserción de estudiantes de sectores populares.

En términos bourdieanos, existe un capital cultural que, sobre todo en las clases populares, los estudiantes no detentan. En relación con esto, numerosos estudiantes se autoculpanabilizan, considerando no sentirse motivados o no ser aptos para el estudio universitario (“no tenía ganas”, “no me da la cabeza”, “no era lo mío”, “nunca tuve madera para el estudio”). Las universidades suelen reprobarlos y expulsarlos progresivamente con el argumento meritocrático, a través de la exigencia académica y la reiterada reprobación de exámenes sobre contenidos no vistos o no trabajados suficientemente en colegios, cursos de ingreso y materias iniciales.

Pese a las múltiples dificultades que enfrenta esta población para ingresar, permanecer y graduarse en instituciones universitarias, las mujeres suelen poseer una mayor determinación en su proyecto académico, que asocian a una mayor autonomía y empoderamiento de género. El trabajo de campo evidencia que los servicios de tutorías docentes y pares, los espacios de consultas, las bibliotecas y los lugares de estudio son en mayor medida utilizados por mujeres. Esta sería una de las variables “independientes” que explican en parte a los casos exitosos. Sin embargo, la tasa de graduación es mayor en

varones que en mujeres, lo que se explica en parte porque ellas suelen ser quienes más cargas familiares y domésticas portan.

Los estudiantes de sectores populares que atraviesan con éxito la universidad suelen desarrollar estrategias más eficientes para sobrevivir en el sistema. Para esto, se animan a pedir ayuda y enfrentan la inseguridad o el pudor, porque de algún modo saben que la institución también les pertenece. Las principales actividades que realizan para apropiarse y “sentirse parte” de la universidad son autogestionar y sostener grupos de estudio, ocupar espacios y aprovechar estratégicamente los recursos disponibles de sus instituciones.

Al mismo tiempo, observé que los centros de estudiantes representan espacios de activa afiliación institucional inter pares. Quienes participan activamente del centro de estudiantes –y quienes son beneficiarios de becas de ayuda económica– en numerosos casos trabajan ad honorem como agentes de afiliación institucional para la universidad, dando clases de apoyo, tutorías o cooperando en actividades de extensión, en consonancia con los estudios de Blanco (2014).

Esta serie de universidades públicas del Conurbano, que suelen ser denominadas como más “inclusivas”, han generado distintos mecanismos institucionales en pos de disminuir la deserción y aumentar la afiliación institucional. En efecto, el uso de diversos recursos y estrategias son mencionados por los estudiantes de sectores populares que han logrado graduarse o se encuentran en un estadio avanzado de sus carreras.

No obstante, estas instituciones suelen proveer más herramientas para la inclusión y el acceso que para su graduación. Ante la menor presencia de mecanismos institucionales para colaborar en la graduación de quienes poseen menor cultura académica, se genera cierto cuello de botella en el que numerosos estudiantes de sectores populares llegan a las instancias finales de una carrera y les cuesta recibirse por dificultad para encarar las tesis o trabajos finales integradores, o para realizar la pasantía necesaria. Esto no implica que miles de estudiantes de sectores populares, ayudados por recursos institucionales, sí logren graduarse.

En algunos casos, las universidades públicas del Conurbano son acusadas, tanto por egresados de universidades privadas como de universidades públicas tradicionales, de ser centros culturales, de poseer un menor rigor formativo y otorgar títulos con menores exigencias académicas que las casas de estudio tradicionales. En consonancia con los desarrollos de Mónaco y Herrera (2015), estas acusaciones descalifican al mismo tiempo a la mayoría de estudiantes que concurren a estas instituciones, que suelen ser de sectores populares.

Las mencionadas críticas se fundan en parte en un enfoque liberal, de élites y economicista. Santos Sharpe y Carli (2016) afirman que los estudios de corte economicista ven a la educación superior como una mera inversión económica y un gasto, caracterizan al sujeto-estudiante como un individuo autónomo y completamente responsable, culpabilizándolo de sus dificultades académicas, y diagnostican el abandono universitario como un costo social.

Estos enfoques reduccionistas, que sólo evalúan como inversión positiva el número de graduados, olvidan que las universidades son, además de dispositivos de graduación de profesionales, espacios de contención y formación juvenil y adulta, así como centros de extensión y recreación, instituciones de investigación científica, ámbitos de producción,

discusión y divulgación cultural, instancias de intercambio interdisciplinar, artístico y social.

En línea con trabajos como el de Sito y Kleiman (2017), se distingue una singular representación de la universidad en sectores populares. A diferencia del imaginario que suelen compartir estudiantes hijos de graduados universitarios, en sectores populares la universidad les resulta expulsiva y de élites, ajena a sus mundos de vida cotidianos. Para contrarrestar estos imaginarios juveniles, en el Conurbano se crearon universidades públicas y gratuitas con el fin de democratizar el acceso al conocimiento, con la certeza de que esto contribuirá a crear una sociedad más igualitaria y democrática.

El problema es que, pese a los avances institucionales y a la ampliación de las tasas de acceso y permanencia en el sistema educativo, las tasas de graduación universitaria de los sectores populares continúan siendo relativamente bajas. Si el Estado y las instituciones vinculadas a la educación superior poseen el objetivo de contribuir a una sociedad más inclusiva, es menester profundizar en el análisis de los procesos que contribuyen o dificultan la experiencia académica de estas poblaciones, históricamente relegadas.

Referencias

- Arias, M., Mihal, I., Lastra, K. y Gorostiaga, J. (2014). El problema de la equidad en las universidades del conurbano bonaerense en Argentina. Un análisis de políticas institucionales para favorecer la retención. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 47-69.
- Bartolini, A. y Gerlo, G. (2017). Reflexiones sobre experiencias de abandono de escuela secundaria y doctorado en Argentina. Modos de cierre y condicionantes individuales e institucionales. *Universitas Humanística*, 83, 85-108.
- Botinelli, L. y Sleiman, C. (2017). Un mapa en expansión. *Le Monde Diplomatique*, 2, 4-6.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Blanco, R. (2014). *Universidad íntima y sexualidades públicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias*, 2(3), 3-14.
- Busso, M. y Pérez, P. (2015). Combinar trabajo y estudios superiores ¿Un privilegio de jóvenes de sectores de altos ingresos? *Población y Sociedad*, 22(1), 5-29.
- Carabaña, J. (2013). Crecimiento del bachillerato e igualdad desde los años ochenta. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6(1), 6-31.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Chaves, M., Fuentes, S. y Vecino, L. (2016). *Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios y altos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Chiroleu, A. (2016). Políticas públicas de inclusión y democratización universitaria. En I. Aranciaga (Ed.), *El desafío de construir sociedades inclusivas* (pp. 10-39). Río Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. París: Anthropos.
- Daza, L. (2013). *Capital social y aprendizaje en la universidad*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Elias, M. (2008). Los abandonos universitarios: Retos ante el espacio europeo de educación superior. *Estudios sobre Educación*, 15, 101-121.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación Superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires: UNGS.
- García de Fanelli, A. (2014). Inclusión social en la educación superior argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación. *Páginas de Educación*, 7(2), 124-151.
- García de Fanelli, A. y Adrogué, C. (2015). Abandono de los estudios universitarios: Dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública. *Fuentes*, 16, 85-106. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2015.i16.04>
- Gallo, L. (2016). Aprender el oficio de estudiante universitario. *Trayectorias Universitarias*, 2(3), 81-88.
- Gorostiaga, J., Lastra, K. y Muiños de Britos, S. (2017). Políticas institucionales para favorecer el acceso y la permanencia en universidades argentinas: Un análisis de cuatro instituciones del conurbano bonaerense. *Páginas de Educación*, 10(1), 151-173. <https://doi.org/10.22235/pe.v10i1.1363>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Nueva York, NY: Aldine Publishing Company.
- Gluz, N. (2011). *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*. Buenos Aires: UNGS.
- Grandoli, M. (2011). Aproximación al estudio de las dificultades académicas como condicionantes de desempeño y permanencia en los estudiantes ingresantes al CAU. En N. Gluz (Ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"* (pp. 203-230). Buenos Aires: UNGS.
- Habley, W. y McClanahan, R. (2004). *What works in student retention? All survey colleges*. Iowa, US: American College Testing Program. <https://doi.org/10.1037/e420532008-001>
- INDEC. (2012). *Encuesta nacional sobre el acceso y uso de las TIC*. Buenos Aires: INDEC.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia educativa fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE.
- Laing, C. y Robinson, A. (2003). The withdrawal of non-traditional students: Developing an explanatory model. *Journal of Further and Higher Education*, 27(2), 175-185. <https://doi.org/10.1080/0309877032000065190>
- Linne, J. y Villamil, L. (2016). El sentido de estudiar. *Revista Turba*, 6, 56-57.
- Manuale, M. (2013). El oficio de estudiante universitario y el problema del ingreso: Miradas y aportes desde el gabinete pedagógico de la facultad de bioquímica y ciencias biológicas. *Revista Aula Universitaria*, 15, 43-57.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1996). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
- Mayer, L. y Cerezo, L. (2016). Tutorías y estipendio mensual: contribuciones a la trayectoria universitaria de jóvenes en situación de vulnerabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1421-1433.
- Milesi, C. (2010). Do all roads lead to Rome? Effect of educational trajectories on educational transitions. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28(1), 23-44. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2009.12.002>

- Mónaco, J. y Herrera, D. (2015). ¿Quiénes son los nuevos estudiantes universitarios? *Le Monde Diplomatique*, 30, 5-9.
- Nobile, M. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. *Última década*, 44, 109-131.
- Núñez, P. y Litichever, L. (2016). Ser joven en la escuela: temporalidades y sentidos de la experiencia escolar en la Argentina. *Psicoperspectivas*, 16(2), 91-102.
- Olave, G., Rojas, I. y Cisneros, M. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y Educadores*, 16(3), 455-471.
- Otero, A. y Corica, A. (2017). Jóvenes y educación superior en Argentina. Evolución y tendencias. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 39(1), 11-25.
- Pierella, P. (2016). Los exámenes en el primer año de la universidad. ¿Instancia de formación o mecanismo de selectividad social? *Trayectorias Universitarias*, 2(2), 11-19.
- Rojas, M. (2009). El abandono de los estudios: deserción y decepción de la juventud. *Hologramática*, 10(4), 75-94.
- Sánchez-Gelabert, A. y Andreu, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios Sobre Educación*, 32, 27-48. <https://doi.org/10.15581/004.32.27-48>
- Santos Sharpe, A. y Carli, S. (2016). Estudios globales y locales sobre el abandono de los estudios universitarios. Teorías, perspectivas y nuevos abordajes. *Revista Argentina de Educación Superior*, 8(13), 6- 31.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Ciudad de México: Flacso.
- SPU. (2016). *Estadísticas universitarias argentinas*. Buenos Aires: Departamento de Información Estadística.
- Sito, L. y Kleiman, A. (2017). Eso no es lo mío: Un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica. *Universitas Humanística*, 83, 159-185.
- Tinto, V. (2005). Epilogue. Moving from theory to action. En A. Seidman (Ed.), *College student retention* (pp. 317-334). Westport: Praeger Publishers.
- Tiramonti, G. (Comp.). (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Urresti, M., Linne, J. y Basile, D. (2015). *Conexión total. Los jóvenes y la experiencia social en la era de la comunicación digital*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Wallach, W. y Vidondo, M. (2017, marzo). Dispositivos de acompañamiento en el ingreso: la experiencia en la Universidad Nacional de Hurlingham. Comunicación presentada en el *VII Encuentro Nacional y VI Encuentro Latinoamericano sobre Ingreso Universitario*. Universidad Nacional de Cuyo.
- Zandomeni, N., Canale, A. Pacifico, A. y Pagura, F. (2016). El abandono en las etapas iniciales de los estudios superiores. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 27(52), 127-152.

Breve CV del autor

Joaquín Linne

Sociólogo, Magíster en Comunicación y Cultura y Doctor en Ciencias Sociales. Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en el Instituto Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Docente-investigador de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa) y de la UBA. Desde 2015 da clases en los cursos de ingreso de ambas instituciones. Ha publicado un libro en coautoría y diversos artículos sobre jóvenes de sectores populares, educación y tecnologías de la información y comunicación. Participa de grupos de investigación en estas instituciones y en Flacso, donde continúa indagando sobre estas problemáticas. ORCID ID: 0000-0002-4297-3914. Email: joaquinlinne@gmail.com



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Significado del Proceso de Inserción a la Vida Universitaria: Desde una Perspectiva de Aprendizaje como Práctica Social

Meaning of the Insertion Process into University Life: From the Perspective of Learning as a Social Practice

Lorena Ramírez Casas ^{1*}

José Martín Maturana ²

¹ Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

² Universidad Central de Chile, Chile

El presente artículo busca reflexionar en torno a la inserción universitaria, considerando el nuevo perfil de estudiantes que en los últimos años acceden a la educación universitaria en Chile. En la primera parte se describen las comprensiones y abordajes que ha tenido la temática de inserción universitaria, las que se han focalizado en la permanencia de los estudiantes en los programas de estudio, privilegiando categorías e indicadores como la retención o deserción universitaria, por sobre una comprensión de las experiencias subjetivas de los estudiantes en contextos y prácticas de aprendizajes específicos. En la segunda parte, se profundiza desde un enfoque histórico-cultural, en la experiencia de la inserción universitaria entendida como un aprendizaje y práctica social, desde donde se configura la subjetivación del estudiante universitario y sus decisiones de permanencia en el sistema educativo. Estas reflexiones fundamentan la importancia de futuras líneas de investigación en los significados de la inserción universitaria desde la perspectiva de los estudiantes.

Descriptor: Estudiante universitario; Retención; Diversidad; Aprendizaje mediante la práctica.

The present article seeks to reflect on the university insertion, considering the new profile of students who have access to university education in Chile in recent years. In first part describes the understandings and approaches that the theme of university insertion has had, which have focused on the permanence of students in the study programs, privileging categories and indicators such as university retention or dropout, over a understanding of students' subjective experiences in specific learning contexts and practices. In the second part, we seek to deepen from a historical-cultural approach, in the experience of the university insertion understood as a learning and social practice, from where the subjectivation of the university student and his/her decisions of permanence in the educational system are configured. These reflections ground the importance of future lines of research in the meanings of the university insertion from the perspective of the students.

Keywords: University education; Retention; Diversity; Experiential learning.

*Contacto: lorena.ramirez@pucv.cl

1. Introducción

En los últimos años ha habido un notable aumento en el ingreso de estudiantes a la educación superior en Chile, como efecto de las políticas públicas, especialmente de tipos económicas, tendientes a aumentar la cobertura y acceso a jóvenes que históricamente quedaban fuera del sistema universitario. Este progresivo aumento ha traído de la mano cambios en el perfil de estudiantes que ingresa a la universidad, generando nuevos intereses en las políticas educativas, tales como propiciar la permanencia y titulación de estos nuevos estudiantes.

En este contexto, existe interés desde las políticas educativas y el mundo académico, por comprender y dar respuestas atinentes al fenómeno de la deserción universitaria, al ser éste un fenómeno que genera consecuencias en diferentes dimensiones, “que incluyen factores de tipo económico como la inversión del Estado, las instituciones y las familias, así como factores psicosociales relativos a la frustración que afecta a los estudiantes que abandonan sus estudios” (MINEDUC-SIES, 2014, p. 72).

En esta declaración convergen distintas perspectivas, focos de interés y formas de abordar la comprensión de esta temática. Por una parte, tenemos los intereses económicos y funcionales para el Estado y las instituciones de educación superior, y por otra parte, se reconoce las implicancias de este fenómeno para los jóvenes estudiantes y sus familias, por lo que se yuxtaponen visiones economicistas, políticas y sociales.

La deserción universitaria desde enfoques políticos nos sitúan en discusiones acerca de la equidad o igualdad de la educación, o dicho desde otro marco referencial, en temáticas acerca de la integración o inclusión, así como en discusiones acerca de los conocimientos y capacidades de los nuevos estudiantes universitarios, sin mayor profundización desde una perspectiva comprensiva, en la práctica de aprendizaje y proceso de subjetivación del estudiante universitario.

Desde un punto de vista más bien explicativo, se ha intentado comprender el fenómeno de la deserción, describiendo variables personales, socioculturales e institucionales que inciden y favorecen en la retención de los estudiantes, las que están a la base de estrategias y programas que apuntan hacia ese objetivo. Si bien, todos estos abordajes resultan de notable interés y trascendencia, consideramos que no ha habido mayor profundización desde un enfoque cultural-histórico, que rescate la subjetividad, entendida como proceso dinámico y continuo, fuertemente imbricado en la cultura en la que nos desarrollamos (Morin, 2005), en este caso, asociadas a las prácticas y experiencias de aprendizaje en un nuevo contexto académico.

En la primera parte de este escrito, caracterizamos los cambios en la educación superior en Chile, específicamente en relación al nuevo perfil de estudiantes, el fenómeno de la deserción y modelos explicativos que han primado para su abordaje. Y en una segunda parte, se reflexiona en torno a la inserción universitaria en un contexto de transición, en el que se releva ésta como una experiencia de aprendizaje y práctica social, que sustenta la subjetivación del estudiante universitario. Con esta revisión, buscamos proponer desde un enfoque cultural e histórico, una mirada comprensiva respecto a la inserción universitaria y la importancia de situarse en los significados de esta experiencia, desde la perspectiva de los estudiantes.

2. Nuevo perfil de estudiantes, fenómeno de la deserción y modelos explicativos

En los últimos 30 años ha existido un aumento en la matrícula en las universidades, pasando desde 165.000 a principios de los años ochenta a 1.176.727 estudiantes matriculados el año 2017 (MINEDUC-SIES, 2017), siendo la modalidad universitaria la de mayor expansión, específicamente en universidades privadas.

Este aumento de las matrículas, ha generado una gran heterogeneidad en el perfil de ingreso, encontrando diferencias tanto a nivel sociodemográfico, socioeducativo y respecto a las estrategias y habilidades personales para enfrentar las exigencias de la vida universitaria (Espinoza y González, 2015). Esta tendencia se puede apreciar tanto en la realidad latinoamericana como el caso chileno, donde la tendencia ha sido el paso desde un sistema de élite hacia un acceso masivo a la educación superior (Abarca et al., 2010).

Estos cambios responden a la semántica de las políticas públicas, que han buscado mejorar la equidad en el acceso a la educación superior, posibilitando dar respuesta a la creciente demanda. Para este propósito, han predominado medidas económicas, que han permitido aumentar la cobertura a través de becas y créditos, y en el último año, a través de la Ley 20.882 en la cual se realizan modificaciones que posibilitan otorgar gratuidad universitaria a los jóvenes que provengan de los hogares pertenecientes al 60% de menores ingresos del país. Estas medidas han beneficiado a un sector de la población que hasta hace 30 años no tenían mayores oportunidades de acceso (Espinoza, González y Uribe, 2011). El cambio más importante se produjo en el aumento de matrículas para el tercer, cuarto y quinto quintil entre los años 1990 y 2000, y para los dos primeros quintiles desde los años 2000 hasta el año 2013, según los últimos datos disponibles (Ministerio de Desarrollo Social, 2015).

Respecto a este cambio en el perfil de estudiantes, Lemaitre ya señalaba en el año 2005, que los estudiantes que comienzan a tener acceso a las universidades a fines del siglo XX, sumándose a los que tradicionalmente han ingresado, carecen de una cultura adecuada a los estudios superiores y de los recursos mínimos de aprendizaje. En el mismo sentido, Paredes y Paredes (2009), define que dos de los problemas presentes en el sistema universitario actual son: 1) bajos niveles de permanencia de los estudiantes por deserción, y, 2) bajas tasas de graduación y titulación. Desde las políticas de educación superior, se ha entendido que éstas problemáticas estarían relacionadas con el nivel socioeconómico de procedencia de los jóvenes estudiantes y el déficit de capital cultural heredado (Canales y De los Ríos, 2009; González, Uribe y González, 2005; Leyton, Vásquez y Fuenzalida, 2012), los cuales presentan diferentes características que complejizan su adaptación, a diferencia de la élite que accedía anteriormente a la educación superior (Arancibia et al., 2013).

De esta manera, las políticas educativas han puesto énfasis en la importancia de la permanencia de los estudiantes en el sistema de educación superior, apareciendo como fenómeno importante de estudiar y abordar la deserción universitaria, poniendo en la agenda educativa la necesidad e interés por generar las condiciones formativas que posibiliten, no sólo el ingreso a la educación superior, sino que logren su permanencia y adecuada formación profesional. Especial atención se ha puesto en los primeros años de estudio, que se sustenta en los datos que indican que el fracaso y abandono se produce en

gran parte en los primeros cursos, siendo el índice de deserción del primer año correspondiente a la cohorte 2015 de un 22,8% (MINEDUC-SIES, 2016).

En este nuevo escenario de cambio en el perfil de ingreso, la deserción universitaria se ha constituido como un problema, debido a sus implicancias sociales en términos de las expectativas de los estudiantes y sus familias; implicancias emocionales por la disonancia entre las aspiraciones de los jóvenes y sus logros; y también, por las consecuencias económicas tanto para las personas como para el sistema educativo en su conjunto, más aún cuando la deserción se da en los sectores más desfavorecidos (González, et al., 2005; Saldaña y Barriga, 2010). De esta manera, desde las políticas de educación superior, la permanencia de los estudiantes se ha convertido en un indicador relevante de la calidad de ésta, el que es abordado considerando los datos de deserción, que se entiende como el “abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el título o grado y considera un tiempo lo suficientemente largo como para descartar la posibilidad de reincorporación” (Himmel, 2002, p. 95), y los de retención, que se entiende como la “persistencia de los estudiantes en un programa de estudios universitarios hasta lograr su grado o título” (Himmel, 2002, p. 94).

Como describen Gil, Orellana y Moreno (2015) la permanencia en estudios superiores se relaciona con la formación previa que traen los estudiantes, así como también con el capital social, económico y cultural. Siguiendo esta premisa, los datos entregados por el Sistema de información de la educación superior correspondientes al año 2014, indican diferencias en la permanencia de los estudiantes en programas universitarios asociados a su nivel socioeconómico, existiendo una menor retención en el quintil 1 (jóvenes pertenecientes a familias de más bajos ingresos) que corresponde al 71,1%, en comparación con el quintil 5 (jóvenes pertenecientes a familias de mayores ingresos) que presenta una retención del 75,9%. Así también, la retención se asocia con la trayectoria académica de los estudiantes, la cual es medida a través del indicador de notas de enseñanza media: Al respecto, los datos correspondientes a la matrícula de la cohorte del año 2012 indican que los estudiantes con promedio de notas entre 4,0 y 4,5 fue de un 37,8% y, por el contrario, los estudiantes con promedio entre 6,5 y 7,0 la retención es de un 84,5%. Otro factor fuertemente asociado a la deserción/retención son los puntajes obtenidos en la prueba de selección universitaria. Al respecto, los últimos informes del Ministerio de Educación indican que los estudiantes que obtuvieron puntajes menores o igual a 500 puntos, la retención fue de un 71%, en contraposición al grupo que obtuvo puntajes mayores a los 700 puntos, en que la retención fue de un 88,7%.

En este nuevo contexto, el desafío se ha puesto en otorgar las oportunidades a los jóvenes tanto para ingresar, así como para poder permanecer en la educación superior, acorde con el derecho de cada persona a tener acceso a la educación terciaria. Esto ha interpelado a los programas y centros de educación universitaria a propiciar apoyos y acompañamientos académico para alumnos con dificultades, propios de la desigualdad de ingresos y brechas en logros educativos (Cruces, Domenech y Gasparini, 2012; Espinoza y González, 2010).

Las altas tasas de deserción universitaria han instado a generar estrategias a nivel institucional, pedagógico y social, que faciliten la permanencia de los nuevos estudiantes con el fin de propiciar que estas nuevas generaciones de estudiantes universitarios participen de las políticas autodefinidas como integradoras o inclusivas de educación (usadas indistintamente), que permitan responder a la diversidad de los sujetos, y a su

vez, que las prácticas sean accesibles a todas las personas independientes de su género, etnia o situación socioeconómica (Espinoza y González, 2012; Infante, 2010).

En base a estos datos, desde el Ministerio de Educación a través del programa de mejoramiento de la calidad de la educación terciaria (MECESUP), el programa de becas de nivelación académica y programas de fortalecimiento del Consejo de Rectores de las Universidades de Chile (CRUCH) se promueven múltiples estrategias y programas de intervención en las instituciones de educación superior para enfrentar el problema de la deserción universitaria. Estas iniciativas buscan mejorar las condiciones de la educación entregada (principalmente en las universidades del CRUCH), privilegiando programas que se focalicen en atender y apoyar a los estudiantes más desfavorecidos, principalmente a aquellos pertenecientes al quintil I y II (MINEDUC, 2018). También algunas universidades han generado sus propios programas de apoyo a los estudiantes, con medidas que van desde sistema de becas dirigidos hacia sectores socioeconómicos medios y bajos, y programas de nivelación, especialmente dirigidos a los quintiles más bajos (Centro de Microdatos, 2008; Moya, 2011).

Como se puede apreciar, estos programas en su mayoría están dirigidos hacia los estudiantes considerados vulnerables en función de variables económicas y sociales, bajo el predominio de un enfoque normalizador y compensatorio en el que prima un “criterio estadístico o lo frecuente en el grupo dominante, por tanto, se hace esfuerzo en acercar al diferente a la norma poniendo los medios para compensar las desigualdades” (García et al., 2009, p. 111).

Consideramos que esta mirada del fenómeno y sus consecuentes medidas, privilegian un discurso que dicotomiza a los estudiantes entre los aptos y los deficitarios, reducidos a categorías sociales tales como deficiencia cultural o de falta de talento y excelencia (Leyton, 2015), resultando ser estrategias más bien de integración que de inclusión, al asumir “que son las minorías culturales las que presentan carencias o déficit respecto a la cultura de acogida y mayoritaria, por lo que se diseñan programas de inmersión, diferenciados o de compensación previos a la intervención social” (García, et al., 2009, p. 113). A su vez, estas estrategias tienden a invisibilizar a otros estudiantes, que no presentando estos factores considerados de riesgo, pueden presentar otras dificultades en su proceso de inserción universitaria que desde estas lecturas no pueden ser reconocidas.

En la literatura sobre retención universitaria predominan distintos modelos explicativos que ponen énfasis en aspectos psicológicos, sociológicos, pedagógicos, organizacionales y económicos (Donoso y Schiefelbein, 2007). En informe elaborado por el Ministerio de educación (MINEDUC-SIES, 2013) se rescatan estudios que se han centrado en describir las variables individuales y de qué manera explican la mantención o deserción del estudiante. Para esto se basan en el modelo generado por Fishbein y Ajzen (1975), el cual enfatiza en la importancia de las actitudes y creencias de los estudiantes, las cuales condicionan las intenciones de estudio, las que pueden ser fortalecidas o debilitadas generando la permanencia o salida del sistema educativo. En dicho informe también se reconoce el aporte del modelo de Eccles y otros (1983), que se focaliza en el autoconcepto y su relación con las metas y expectativas de éxito, como factores explicativos de la permanencia en estudios superiores, que se complementa con lo señalado por Ethington (1990), quien releva la importancia de variables sociales, específicamente al referirse a la importancia de las interacciones que se establecen en este nuevo espacio de aprendizaje. Desde una perspectiva sociológica, los aportes de Spady (1970) se focalizan en factores externos al

individuo, sosteniendo que los estudiantes que no logran la integración al sistema de educación superior son quienes mayormente desertan. Desde un modelo económico, se explica que la permanencia en el sistema educativo responde a una decisión racional de los estudiantes considerando la relación entre costos y beneficios, es decir, de acuerdo a los beneficios y oportunidades que perciben. Por último, desde una perspectiva organizacional se recatan las características de la institución, las cuales explicarían la retención/deserción sobre todo a partir de las experiencias con los profesores y en el aula (Himmel, 2002).

En un intento por dar explicaciones integrales al fenómeno de la retención/deserción, Tinto (1989) desarrolla un modelo explicativo, que reconoce la diversidad de los estudiantes, en cuanto a sus motivaciones e intereses al momento de ingresar a la universidad, los que responden tanto a sus experiencias socioeducativas como biográficas, siendo relevantes los antecedentes familiares, la experiencia escolar y los conocimientos y habilidades adquiridas. Para Tinto (1989), es desde esta experiencia previa que el nuevo estudiante ingresa a los estudios superiores, siendo central en sus decisiones de permanencia la capacidad de integración a nivel académico y social en la institución que se inserte.

Si bien los modelos señalados han abordado la temática de la retención/deserción considerando variables económicas, psicosociales e institucionales, éstas pueden tener el riesgo de clasificar a los estudiantes que ingresan a la universidad en categorías muy amplias, asociadas a la clase social, la experiencia educativa, el talento, la motivación, entre otros, que no reconoce las diferencias y similitudes que pueden darse en una esta nueva experiencia académica (Wenger, 2011). Contario a esto, nos parece importante avanzar hacia políticas de inclusión universitaria, las que desde un punto de vista educativo implica garantizar una educación de calidad para todos los jóvenes, atendiendo a sus diferencias cognitivo-actitudinales, intereses, expectativas, niveles de acceso, identidades culturales (García et al., 2009). Lo anterior implica trascender el binomio retención/deserción como un fenómeno de carácter individual hacia una perspectiva que considere el proceso de transición desde el sistema escolar hacia el universitario, que permita acercarnos a la experiencia de inserción universitaria desde la perspectiva de los estudiantes.

3. Aprendizaje como una práctica social y su relación con la construcción de subjetividad de estudiantes universitarios

Tal como hemos enunciado anteriormente, el primer año de universidad requiere de atención en sí mismo, tanto por los altos índices de deserción, como también por el desafío que implica a los estudiantes adaptarse a nuevas exigencias académicas, personales y sociales, que muchas veces vienen acompañado de dificultades, como el aumento de problemáticas de salud mental, en la línea de ansiedad y depresión, debido a la percepción de sobrecarga académica y dificultad para cumplir con sus distintas tareas (Gutiérrez et al., 2010).

Como señalamos anteriormente, el problema de la deserción y los programas de apoyo se han focalizado en estudiantes considerados vulnerables, asociados a niveles socioeconómicos, capital cultural e indicadores de su trayectoria escolar, como NEM y

PSU. Sin embargo, nos parece importante, considerando los datos que se muestran en el cuadro 1, señalar que la deserción no es exclusiva de un nivel socioeconómico.

Tal como indica el cuadro 1, se evidencia que existe una menor retención porcentual en el quintil 1, sin embargo, no se evidencia mayores diferencias entre los quintiles intermedios y altos.

En cuanto a su trayectoria educativa, en el cuadro 2, se evidencia que a mayor NEM claramente el porcentaje de retención es mayor, en contraposición a los de menor NEM. Sin embargo, nos parece al menos interesante considerar que aquellos estudiantes que se encuentran en notas medias, si bien presentan un 63,7 % de retención, en términos de su opuesto, implica que un 32,7% de los estudiantes desertan, distanciándose del grupo de los altos promedios de notas, que tendrían un 14%,

Cuadro 1. Retención de primer año por quintil de ingresos

QUINTIL (SEGÚN FUAS)	COHORTE	COHORTE	COHORTE	COHORTE
	2009	2010	2011	2012
Q1	74,3%	73,8%	70,6%	71,1%
Q2	77,3%	77,1%	74,2%	74,7%
Q3	76,3%	77,9%	72,7%	75,5%
Q4	77,2%	78,6%	73,6%	76,0%
Q5	75,6%	77,8%	74,2%	75,9%
Sin información	63,0%	61,5%	59,3%	58,3%
<i>Total</i>	<i>70,8%</i>	<i>71,0%</i>	<i>68,4%</i>	<i>68,7%</i>

Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC-SIES (2014).

Cuadro 2. Tasa de retención de estudiantes que cursan primer año según notas de enseñanza media

RANGO DE NEM	COHORTE 2008	COHORTE 2010	COHORTE 2012
4,0-4,5	38,1	38,6	37,8
5,0-5,5	66,9	68,7	64,8
6,5-7,0	86,7	86,7	84,5

Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC-SIES (2014).

Respecto a la asociación entre PSU y retención, en el cuadro 3 se puede constatar que a mayores puntajes (sobre 700 puntos) en la PSU, mayores son las posibilidades de permanecer y no desertar del sistema educativo, muy contrario a los más bajos puntajes (menos de 450 puntos). Sin embargo, los datos también indican que los estudiantes que han obtenido puntajes entre 500 y 669 presentan importantes porcentajes de deserción.

Cuadro 3. Retención primer año por rango PSU

RANGO PSU PARA UNIVERSIDADES	COHORTES 2009	COHORTE 2010	COHORTE 2011	COHORTE 2012
Sin PSU	63,4%	69,1%	63,9%	64,7%
X<450	63,9%	65,1%	63,1%	56,8%
450 <=X<500	76,6%	77,6%	73,7%	71,5%
500 <=X<550	80,0%	80,9%	77,1%	78,2%
550 <=X<600	82,4%	83,4%	79,9%	82,8%
600 <=X<650	84,6%	84,5%	82,5%	84,2%
650 <=X<700	86,5%	86,0%	83,8%	84,6%
700 <=X<750	90,3%	89,5%	86,2%	88,7%
750 <=X<800	94,2%	93,2%	90,5%	92,0%
800 <=X	96,3%	95,6%	95,9%	95,5%
<i>Total</i>	<i>76,5%</i>	<i>78,3%</i>	<i>74,7%</i>	<i>74,6%</i>

Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC-SIES (2014).

Considerar de esta manera los datos nos permiten deconstruir la idea que el problema de la deserción sólo corresponde a un determinado nivel socioeconómico, o que las variables como NEM o PSU pueden explicar el fenómeno en sí mismo. Ciertamente en la actualidad nos encontramos frente a estudiantes diversos, ya sea en capacidades y conocimientos, así como también en valores, intereses, motivación y con distintas trayectorias escolares. Por tanto, esta nueva experiencia implica no sólo un cambio académico sino que cultural y social que debe ser considerado. El estudiante que ingresa a la universidad, transita desde la experiencia escolar hacia la nueva experiencia de vida universitaria, la que para muchos implica tener que reorganizar estrategias de aprendizaje, dinámicas relacionales y nivelar aprendizajes previos.

Desde la experiencia de los estudiantes, es la carga académica, problemáticas en el desarrollo de su aprendizaje, la dificultad en la adquisición de destrezas y la poca integración con los pares dentro de la universidad, sumado a otras presiones del ambiente, tales como la competitividad académica, cambios de horarios y ciclos de sueño-vigilia, lo que pueden desencadenar estados confusos en cuanto a las metas que se proponen los jóvenes al momento de inscribirse en una institución, pudiendo determinar el fracaso o éxito de esta nueva experiencia (Gutiérrez et al., 2010). Por tanto, la transición desde la educación escolar hacia la universitaria, implica para todos los jóvenes un proceso de aculturación, entendida ésta como “una convivencia entre culturas que permite, apoyadas por el transcurso del tiempo y la apertura, el intercambio de valores y costumbres, llegando a una síntesis integradora pero distinta” (García, et al., 2009, p. 113).

Este proceso de aculturación se da entre la experiencia de vida escolar y la universitaria desde las cuales se construyen distintas subjetividades respecto a qué es ser estudiante, lo que en términos específicos implica que el estudiante debe desaprender prácticas adquiridas durante su experiencia escolar para desarrollar nuevas estrategias de pensamiento, planificación y prácticas sociales que le permitan primero insertarse en el sistema de educación superior, facilitando así, su permanencia. Por tanto, la inserción universitaria es de carácter multidimensional e implica un proceso de transición entre dos culturas educativas, que pone en el centro la subjetividad del estudiante y los aprendizajes asociados a esta nueva experiencia académica.

Vygotsky ya a fines del siglo XIX, planteó el carácter cultural del desarrollo del niño, dando cuenta que primero es a nivel social y más tarde a nivel individual, es decir “primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (Intrapsicológica)” (Vygotsky, 1979, p. 94). A mediados del siglo XX, en la psicología se retoma el interés por la influencia de la cultura en los cursos de vida (Lombardo y Krzemien, 2008), considerando que el ciclo vital se ve fuertemente marcado por las interacciones sociales dentro de una cultura en particular, en otras palabras, el contexto cultural contribuye al desarrollo de la mente del individuo (Hammack, 2008).

Desde esta perspectiva la interiorización de las funciones psicológicas requiere de un mediador, que potencie y facilite el aprendizaje, cuestión que se relaciona con lo que Leontiev (1996) denomina actividad mediada, concepto que enfatiza el papel que los instrumentos, sobre todo los semióticos, cumplen en la autorregulación de la actividad. De esta manera, los significados no son reflejo pasivo de la realidad exterior, pues si bien los signos permiten la actividad, éstos son transformados activamente mediante la internalización, la que produce la conversión de los objetos externos al plano mental de la conciencia, propiciando la subjetividad de la experiencia.

Por tanto, como señala Leontiev (1996) “descomponemos el mundo, lo organizamos en conceptos y distribuimos los significados de una manera determinada y no de otra, sobre todo porque somos copartícipes del acuerdo que prescribe semejante sistematización” (p. 96), en la cual dicho acuerdo es válido para una determinada colectividad idiomática donde los significados y los métodos son transmitidos socialmente a través de la historia y de la cultura.

Desde esta misma perspectiva, Wenger (2011) propone la noción de las comunidades de práctica de aprendizaje, explicando que el aprendizaje se construye socialmente pues surge de nuestras acciones en relación con las acciones de los demás (Wenger y Snyder, 2000), en que se requiere de la participación social en una comunidad de práctica. Este proceso conlleva la participación activa en las prácticas de comunidades sociales permitiendo la construcción de una identidad compartida (Wenger, 2011).

Para el autor el aprendizaje como práctica social requiere dos elementos en interacción que son: 1) el compromiso mutuo, el que se expresa en la necesidad de negociar significados, intercambiando información y opiniones entre los participantes; 2) sentimientos de pertenencia y de responsabilidad mutua, las que posibilitan el sentido de identidad y un repertorio compartido, que se traduce en un conjunto de recursos compartidos y producidos por la comunidad: rutinas, relatos, acciones, instrumentos, etc. (Wenger, 2011). Desde estas perspectivas, los significados asociados a la experiencia en el proceso de inserción universitaria estarían mediados por la participación en comunidades sociales, las que a su vez se conforman a propósito de las experiencias de los sujetos participantes, desde dónde se crean comunidades (Wenger, 2011, p. 82). De esta manera, como señalan Lave y Wenger (1991) aprender significa participar de una comunidad de práctica, que implica construir una identidad compartida en el contexto mismo de socialización (Wenger y Snyder 2000), pues nuestras acciones guardan relación con las acciones de las demás personas.

El aprendizaje entonces es un proceso que implica que el estudiante se inserta en una comunidad de aprendizaje y que es en ésta y con ésta que comienza a desarrollar su propia identidad como estudiante universitario, por lo que requiere de un acercamiento paulatino y acompañado, que Wenger (2011) denomina la participación periférica legítima. Este tipo de participación, implica una exposición paulatina a las prácticas de la comunidad bajo condiciones de menores riesgos, mayor ayuda y supervisión cercana, siendo considerada legítima cuando el aprendiz es tratado como miembro potencial de dicha comunidad. Lo real entonces no se externaliza como objetividad dada, si no que aparece en el conjunto de prácticas diferentes que avanzan sobre los significados que la hacen viables.

Desde esta experiencia de aprendizaje es que creemos se va configurando la subjetividad del estudiante universitario, “la que siempre integra historia y contextos actuales de la vida de la persona a través de sentidos subjetivos estrechamente relacionados entre sí por su configuración subjetiva” (González-Rey y Mitjánz, 2016, p. 12), cuestión que se invisibiliza al momento de separar lo individual y lo social, teniendo implicancias a la hora de considerar cómo las acciones de los individuos son inseparables de su producción subjetiva (Vygostky, 1992).

Es en la experiencia práctica, en una comunidad de aprendizaje determinada, que se constituye el sentido subjetivo de ser estudiante universitario, desde dónde se vive el proceso de inserción y confluyen de manera inseparable las emociones de los procesos simbólicos, los que se configuran en torno a espacios simbólicos producidos culturalmente

(González-Rey y Mitjánz, 2016). Desde esta perspectiva, se hace relevante conocer los significados otorgados a dicha experiencia por los propios estudiantes como forma de identificar aspectos que inciden en la permanencia de los estudiantes para luego tomar decisiones políticas e institucionales.

4. Desde la retención hacia la inserción universitaria

En los últimos treinta años las políticas públicas reflejan distintas decisiones, fundamentalmente de tipo económico sustentadas en la semántica de la equidad, que han posibilitado el acceso de estudiantes que hasta antes se mantenían excluidos de la educación terciaria. Esto ha generado nuevos desafíos para las políticas educacionales e instituciones de educación superior, en el sentido de tener que avanzar hacia el desarrollo de propuestas institucionales, financieras, pedagógicas y sociales que respondan a la diversidad de jóvenes.

La nueva población estudiantil se caracteriza por su diversidad en términos funcionales, culturales y motivacionales, que ha complejizado el proceso de formación, poniendo en tensión tanto a los sistemas institucionales como pedagógicos, a los que les interesa la permanencia y el tránsito efectivo de los estudiantes a lo largo del proceso formativo que asegure su titulación, por ser éste un indicador relevante y medible de la calidad de la educación de cualquier programa.

En el abordaje de la temática ha predominado un tipo de observación y modelos explicativos que fragmentan y aíslan factores de riesgo, sobre los que se erigen programas de distinta índole que buscan paliar las dificultades que presentan los estudiantes para permener en el sistema universitario, focalizadas en propiciar la retención universitaria, lo que es evaluado a través de indicadores de deserción. En esto ha predominado más bien un enfoque de integración que de inclusión, puesto que el acento está puesto en detectar el déficit y las diferencias –fundamentalmente socioculturales–, que en comprender la diversidad. En este sentido, los análisis y estrategias implementadas han buscado igualar hacia la “normalidad” a aquellos estudiantes considerados en riesgo o deficitarios, promoviendo el desarrollo de habilidades y conocimientos básicos con el fin de asegurar su permanencia en los programas de educación superior, quedando invisibilizados otros estudiantes que pueden presentar problemas o dificultades en dicho proceso de inserción.

No es posible reducir tanto la comprensión del fenómeno de la deserción universitaria, o el abordaje de la retención universitaria, considerando factores aislados y descontextualizados, que no permiten indagar en la experiencia de los propios estudiantes, los que, como hemos señalado anteriormente, provienen de distintos contextos y se insertan en distintas prácticas de aprendizaje, siendo en este aprendizaje práctico y social que se va configurando la subjetividad del estudiante, las que median sus procesos y decisiones. Por tanto, resulta necesario reorientar la discusión desde la retención/deserción hacia la observación del proceso de inserción a la vida universitaria, entendida ésta como un proceso de transición entre dos culturas educativas e inserción en un nuevo contexto material, simbólico y cultural, que amerita ser atendida.

La inserción universitaria es una vivencia que está atravesada por aspectos históricos culturales, así como por la trayectoria educativa y afrontamiento a las nuevas experiencias académicas, enmarcadas en instituciones y estrategias formativas específicas. Desde aquí, es de vital importancia poder avanzar en el conocimiento respecto a los significados

asociados al proceso de inserción a la vida universitaria desde la perspectiva de los estudiantes, que permita situar el carácter social y cultural de este proceso y reconocer la diversidad de los estudiantes.

Agradecimientos

Beca doctoral Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; PIA Conicyt CIE160009.

Referencias

- Abarca, M., Pérez, C., Arancibia, L., González, L., Esquivel, J. E., Fonseca, G., Poblete, A., Sánchez, J. y Solar, M. I. (2010). *Diagnóstico y diseño de intervenciones en equidad universitaria*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Arancibia, S., Rodríguez, G., Fritiz, R., Tenorio, N. y Poblete, H. (2013). Representaciones sociales en torno a equidad, acceso y adaptación en educación superior. *Psicoperspectiva*, 12(1), 116-138. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue1-fulltext-236>
- Canales, A. y De Los Ríos, D. (2009). *Entendiendo la permanencia de estudiantes vulnerables en el sistema universitario*. Santiago de Chile: Informe final de investigación CNED.
- Centro de Microdatos. (2008). *Informe ejecutivo: Estudio sobre causas de deserción en Chile*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Cruces, G. Domenech, C. y Gasparini, L. (2012). Inequality in education: Evidence for Latin America. *Falling inequality in Latin America. Policy changes and lessons*, 318-339.
- Donoso, S. y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: Una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos XXXIII*(1), 7-27 <https://doi.org/10.4067/S0718-07052007000100001>
- Eccles, J., Adler, T. F., Futerrman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M, Meece J. L. y Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. En J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches*. San Francisco, CA: Freeman and Co.
- Espinoza, O. y González, L. (2010). Políticas y estrategias de equidad e inclusión en educación superior en América Latina: Experiencias y resultados. *Revista Isees*, 7, 21-35.
- Espinoza, O. y González, L. (2012). Políticas de educación superior en Chile desde la perspectiva de la equidad. *Sociedad y Economía*, 22, 69-94.
- Espinoza, O. y González, L. (2015). Equidad en el sistema de educación superior de Chile: Acceso, permanencia, desempeño y resultados. En Bernasconi, A. (Ed.), *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis*, (pp. 517-579). Santiago de Chile: Ediciones UC
- Espinoza, O., González, L. y Uribe, D. (2011). La probabilidad de terminar la educación media y de acceder a la educación superior en Chile: análisis estadístico de modelos. En CINDA. (Ed.), *El proceso de transición entre educación media y superior experiencias universitarias*. (pp. 305-321). Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Ethington, C. A. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in Higher Education*, 31(3), 266-269. <https://doi.org/10.1007/BF00992313>
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Creencia, actitud, intención y comportamiento: Una introducción a la teoría y la investigación*. Reading, MA: Addison-Wesley.

- García, M., García, C., Biencinto, C. H. y González, C. (2009). De la exclusión a la inclusión: Una forma de entender y atender la diversidad cultural en las instituciones escolares. *Revista de Psicopedagogía*, 26(79), 108-23.
- Gil, F., Orellana, M. y Moreno, K. (2015). Revisión del proceso histórico sobre equidad en la educación superior chilena. En C. Zuñiga (Comp.), *Equidad en la educación superior: Desafíos y proyecciones en la experiencia comparada* (pp. 137-153). Santiago de Chile: Buen Aire.
- González, L. E., Uribe, D. y González, S. (Eds.). (2005). *Estudios sobre la repitencia y deserción de la educación superior chilena*. Santiago de Chile: IESALC-UNESCO.
- González-Rey, F. y Mitjánz, A. (2016). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas*, 15(1), 5-16. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-667>
- Gutiérrez J., Montoya L., Toro B., Briñón M., Rosas E. y Salazar, L. (2010). Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *CES Med*, 24(1), 7-17.
- Hammack, P. (2008). Narrative and the cultural psychology of identity. *Personality and Social Psychology Review*, 12, 222-247. <https://doi.org/10.1177/1088868308316892>
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad de la Educación*, 17, 91-108.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lemaitre, M. (2005). Equidad en la educación superior: Un concepto complejo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 70-79.
- Leontiev, A. (1996). *El lenguaje y la razón Humana*. Montevideo: Pueblos Unidos.
- Leyton, D., Vásquez, A. y Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación superior universitaria: Resultados de investigación. *Calidad en la Educación*, 37, 61-97. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652012000200003>
- Leyton, D. (2015). *La transición de la escuela a la educación superior en estudiantes provenientes de contextos vulnerados*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Lombardo, E. y Krzemien, D. (2008). La psicología del curso de vida en el marco de la psicología del desarrollo. *Revista Argentina de sociología*, 6(10), 111-120.
- MINEDUC. (2018). *Programa MECESUP. Mejoramiento de la calidad y equidad en la educación terciaria*. Santiago de Chile: MINEDUC-SIES.
- MINEDUC-SIES. (2013). *Informe matrícula 2013*. Santiago de Chile: MINEDUC-SIES.
- MINEDUC-SIES. (2014). *Panorama de la educación superior en Chile 2014*. Santiago de Chile: MINEDUC-SIES.
- MINEDUC-SIES. (2016). *Informe de retención de 1er año de pregrado cohortes 2011 -2015*. Santiago de Chile: MINEDUC-SIES.
- MINEDUC-SIES. (2017). *Informe matrícula 2017 en Educación Superior en Chile*. Santiago de Chile: MINEDUC-SIES.

- Ministerio de Desarrollo Social. (2015). *Educación. Síntesis y resultados*. Recuperado de http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/CASEN_2015_Resultados_educacion.pdf.
- Morin, E. (2005). *El paradigma perdido. Ensayos sobre bioantropología*. Barcelona: Kairós.
- Moya, C. (2011). Equidad en el acceso a la educación superior: Los “cupos de equidad” en la facultad de ciencias sociales de la Universidad de Chile. *Calidad en la Educación*, 35, 255-275. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652011000200011>
- Paredes, R. y Paredes, V. (2009). Chile: Rendimiento académico y gestión de la educación. *Revista Cepal*, 99, 119-131.
- Saldaña, M. y Barriga, O. (2010). Adaptación del modelo de deserción universitaria de Tinto a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(4), 616-628.
- Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 19(1), 109-121. <https://doi.org/10.1007/BF02214313>
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva. *Revista de la Educación Superior*, 71(18), 1-9.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotski, L. (1992). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Fausto.
- Wenger, C. E. y Snyder, W. M. (2000). Las comunidades de práctica: La frontera de la organización. *Opinión de Negocios de Harvard*, 78(1), 139-146.
- Wenger, E. (2011). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Madrid: Paidós.

Breve CV de los autores

Lorena Ramírez Casas

Doctora en Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Magíster en Psicología y Desarrollo, Universidad de Chile y Licenciada en Psicología, Universidad Arcis. Actualmente es profesional del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, y docente de Magíster en Psicología Educacional y Gestión de la Convivencia Escolar, de la Universidad Central de Chile, en la temática de bienestar en la escuela. En el último tiempo se ha dedicado a estudios sobre variables socio-afectivas y subjetividad en procesos de inserción universitaria y sobre bienestar subjetivo de población infanto-juvenil. ORCID ID: 0000-0001-5746-7777. Email: lorena.ramirez@pucv.cl

José Martín Maturana

Psicólogo, docente escuela de psicología Universidad Central de Chile. Estudiante Pos Título en Psicoterapia Análisis Existencial, Instituto Chileno de Análisis Existencial (ICAE). Actualmente en conjunto con la docencia, es Psicólogo del Centro integral de Nutrición y Metabolismo Nutrimet. Encargado de las evaluaciones psicológicas y acompañamiento a personas con obesidad y sobrepeso. En el último tiempo se ha dedicado a estudios sobre inserción universitaria y estudios sobre psicoterapia desde la perspectiva del Análisis Existencial. Es miembro del comité editor de la revista Interamericana

Existencia, que reúne a profesionales de Canadá, México, Argentina y Chile. ORCID ID::0000-0002-0889-5131. Email: josemartinmaturana@gmail.com

Diagnóstico sobre las Buenas Prácticas Docentes en la Facultad de Contaduría y Administración y la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Diagnostic about the Good Teaching Practice in the Faculty of Accounting and Administration and the Faculty of Law of the Autonomous University of San Luis Potosí

Diana Cecilia Rodríguez Ugalde *
Fernando Mendoza Saucedo
Juana María Méndez Pineda

Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México

Pocas investigaciones se han realizado en el nivel superior sobre las buenas prácticas docentes, no obstante, de su importancia en ese nivel educativo. El objetivo del estudio fue identificar las características de las buenas prácticas docentes de un grupo de profesores de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) que laboran en la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) y la Facultad de Derecho (FD), con la finalidad de que puedan aportar a proyectos de formación en buenas prácticas. La información se obtuvo a través de entrevistas realizadas a alumnos con discapacidad, alumnos con mejor promedio y profesores. Para el análisis de los datos se utilizó el método de categorización de datos. Se obtuvieron características referentes a aspectos relacionales, valorales, didácticos y de identidad docente. Termina por plantear los datos obtenidos como guía para un futuro proceso de formación docente en buenas prácticas dentro de la FCA.

Descriptores: Enseñanza superior; Formación de docentes; Práctica pedagógica; Profesores; Universidad.

Few investigations have been carried out at the higher level on good teaching practices, despite their importance at that educational level. The objective of the study was to identify the characteristics of good teaching practices of a group of professors of the Autonomous University of San Luis Potosí (UASLP) who work in the Faculty of Accounting and Administration (FCA) and the Faculty of Law (FD), in order that they can contribute to training projects in good practices. The information was obtained through interviews with students with disabilities, students with better average and teachers. The data categorization method was used to analyze the data. Characteristics relating to relational, values, didactic and teacher identity aspects were obtained. It ends by presenting the data obtained as a guide for a future process of teacher training in good practices within the FCA.

Keywords: Higher education; Teachers; Teacher training; Teaching practice; University.

*Contacto: psic.diana.rdz.ugalde@hotmail.com

Introducción

Los jóvenes que se vieron beneficiados en México por las políticas y acciones de integración o inclusión en la educación básica se encuentran en estos momentos en la posibilidad de acceder a la educación superior. Sin embargo, en este nivel pueden enfrentar barreras culturales, políticas o prácticas que les impidan acceder a la participación y el aprendizaje (Méndez y Mendoza, 2007). Con el fin de favorecer la inclusión educativa de todos los alumnos en la UASLP, el presente artículo surge de un trabajo de tesis de Maestría que tuvo como objetivo el desarrollo de buenas prácticas docentes del profesorado de la FCA a partir de una propuesta de formación docente basada en el método de investigación-acción (Rodríguez Ugalde, 2014)¹.

Aquí se muestra la primera fase del proyecto, que tuvo como objetivo identificar las características de las buenas prácticas docentes que llevan a cabo varios profesores y profesoras pertenecientes a la FD y la FCA. Es preciso decir que existen pocos trabajos dirigidos al desarrollo de buenas prácticas docentes en educación superior o que versen sobre el tema de educación inclusiva en ese nivel educativo. En este sentido, el trabajo que aquí se presenta forma parte de las acciones iniciales para incursionar en la inclusión dentro de las instancias pertenecientes a la UASLP.

1. Revisión de la literatura

En las últimas décadas las políticas neoliberales han propiciado una complicada forma de interactuar (García, 2004). Se habla de globalización, interconexiones, comunicación masiva, transnacionalización, dentro de un discurso que plantea un crecimiento y beneficios para todos: la “época de la prosperidad”. Sin embargo, propicia paradójicamente el aislamiento, la enajenación del otro, el individualismo egoísta, la competencia, la discriminación, el rechazo, la segregación, la desconexión, la desigualdad (García, 2004; Ordine, 2013).

Existen empresas que dicen cuál es el estilo de vida deseable y cuál el desdeñable, así como las características personales deseables y desdeñables (Lloret, 1994; Ordine, 2013). El meollo de tales manifestaciones acoge en el centro el temor a la concepción del otro como diferente, así como el temor de concebirse a uno mismo como diferente (Contreras, 2002; Lloret, 1994). Al ser cuestionados por la diferencia (ésta surge en la relación) se manifiesta el riesgo a perder la certeza, y el comportamiento tiende a declinar hacia la asimilación o la segregación del otro; homogenizar al otro a lo que se considera conveniente o aprobable, violando con ello su integridad, su particularidad; o rechazarlo por la no homogenización (Gómez, 2008). Un nuevo tipo de imperialismo.

En este punto puede cuestionarse ¿qué se hace en las universidades? Lamentablemente en muchas, se perpetúa la segregación, la discriminación, la indiferencia a la diferencia, o la asimilación. En la educación existe una gran tendencia a la homogenización que se manifiesta en el currículo, en las expectativas de los directivos, profesores, padres y hasta de los mismos estudiantes, en las prácticas de los docentes dentro del aula, en la

¹La Tesis a la que se hace referencia, se tituló “Formación del profesorado en prácticas inclusivas en la FCA de la UASLP”, autoría de Diana Cecilia Rodríguez Ugalde, se realizó en el marco de la Maestría en Psicología con énfasis en Educación y Sociedad, perteneciente a la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Se extiende el agradecimiento al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el apoyo otorgado a través de una beca nacional para el financiamiento del proyecto.

interacción con los alumnos (Santos Guerra, 2006), y la universidad no escapa a ello. La educación universitaria se expande y sostiene de la idea de un sujeto específico, ideal, aún en el periodo actual de exigencia de flexibilidad. Bajo las políticas neoliberales, la universidad se apega a las mediciones cuantitativas y economicistas, en el marco de la visión empresarial, tras un discurso disfraz sobre la diversidad frente a un conjunto de acciones homogeneizantes (Ordine, 2013; Santos, 2015).

En la actualidad existen varios dilemas que se presentan en la visión de la educación inclusiva respecto a dónde es necesario incidir para permitir la inclusión, si tiene que observarse al alumno o si la mira debe de estar puesta en el contexto. Para calmar la incertidumbre sobre en dónde situar al ojo, se retoma aquí el enfoque de capacidades resumido por Nussbaum (2012), “[las capacidades] no son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que incluyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades y el entorno político, social, económico” (p. 40). Por ello, corresponde atender e incidir en el entorno, debido a que en la medida en que el entorno permita el involucramiento íntegro de todas las personas, éstas se encontrarán en la posibilidad de desarrollar sus capacidades particulares al máximo.

Al hablar de inclusión dentro de la universidad, tendrá que cuidarse que no se quede como un término en el fondo del discurso, sino que implique la acción congruente. Evitar la inclusión excluyente, como cita Gentili (2001), al señalar cómo las instituciones educativas caminan con la bandera de educación de calidad para todos cuando aún prevalece la exclusión dentro de ellas. El camino hacia la inclusión en la universidad implica el involucramiento de todos, propiciar espacios donde puedan manifestarse las diferencias, que permitan el establecimiento de relaciones genuinas y no estereotipadas, y en donde se valore el aprendizaje particular de todos quienes la conforman.

En una propuesta realizada por Booth y Ainscow (2000) sobre el índice para la inclusión, dejan en manifiesto, aun cuando se oriente a la educación básica, tres esferas que requieren atención en cualquier institución educativa para lograr la educación inclusiva: a) cultura, b) políticas y c) prácticas. En este trabajo importa analizar las últimas en el nivel universitario. Por lo tanto, la práctica docente se entiende como aquello que realiza el maestro tanto dentro del aula como fuera de ella en orientación a su labor docente, en una bidimensionalidad con el pensamiento (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999; Zabalza, 2012). Es decir, las acciones que van dirigidas a su quehacer con los alumnos que ocurren en un entorno social dentro de la institución educativa, la cual está inmersa en la sociedad.

Dicen Fierro, Fortoul y Rosas (1999) que la práctica docente comprende seis dimensiones: las acciones que realiza el docente en el aula –dimensión didáctica–; la institución que se inserta en la sociedad desde una postura específica con base en los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos –dimensión institucional–; las características particulares que definen al docente como persona –dimensión personal–; un conjunto de valores, creencias, actitudes y juicios propios que manifiesta en las relaciones con los agentes educativos, así como la normativa de la escuela, que se muestra en las reglas implícitas y explícitas –dimensión valoral–; el significado del docente sobre su tarea como agente educativo, las demandas sociales hacia su labor en relación con el contexto socio-histórico y político, y las condiciones geográficas y culturales –dimensión social–; la relación entre docentes y estudiantes, padres de familia, demás docentes, autoridades escolares, entre otros –dimensión interpersonal–.

De modo que las buenas prácticas docentes son aquellas acciones dirigidas a mejorar el quehacer con el alumnado. Las buenas prácticas docentes variarán según el contexto social donde se esté situado, no existen buenas prácticas docentes universales. Además, involucran la inclusión educativa, en el sentido de que una buena práctica docente no es congruente con la exclusión (Zabalza, 2012). Así, podríamos referir como sinónimos la buena práctica docente y la práctica docente inclusiva.

Sobre los antecedentes, son pocos los trabajos que abordan las buenas prácticas docentes en el nivel de educación superior. Acorde con la orientación del estudio, se consideraron antecedentes pertinentes la propuesta de Zabalza (2012) sobre el análisis de las buenas prácticas docentes en nivel universitario, además de los trabajos realizados por Fernández, Maiques y Ábalos (2012) y Álvarez, Porta y Sarasa (2011). Zabalza (2012) propone identificar, analizar, representar y visibilizar las buenas prácticas docentes. Para ello, retoma a Larose y otros (citado en Zabalza, 2012) en la definición de tres vías de identificación de las buenas prácticas: a) el discurso sobre las prácticas, b) la respuesta a cuestionarios y pruebas, c) la observación directa o indirecta. El autor señala una amplia serie de pasos para analizar y visibilizar las buenas prácticas: a) revisión documental, b) selección de ejemplos de buenas prácticas, c) entrevistas a agentes de buenas prácticas, d) documentación de evidencias objetivas, e) triangulación, f) entrevistas a personas afectadas, g) identificación de características básicas, h) representación a través de mapas, diagramas o esquemas, i) visualizar núcleos sustantivos, j) definir patrones de generalización y desarrollar sus planteamientos.

Fernández, Maiques y Ábalos (2012) realizaron análisis de caso sobre dos profesores de la Universidad Politécnica de Valencia identificados como buenos docentes a través de las evaluaciones realizadas por los alumnos. La información se obtuvo por medio de entrevistas, grabación de clase y el estudio de recursos didácticos. En los resultados se encontró que dentro de su práctica estos profesores muestran una actitud reflexiva y crítica, compromiso ético con su labor docente y con la responsabilidad que conlleva trabajar con personas, realizan un trabajo sistemático y riguroso que integra la planeación, metodología y evaluación, utilizan estrategias que implican y retan a los alumnos, acercan su docencia a la realidad profesional, y se preocupan por la realidad de la docencia en la institución.

Por su parte, Álvarez, Porta y Sarasa (2011) realizaron su estudio sobre las buenas prácticas docentes en la formación del profesorado en la Universidad Nacional del Mar de Plata, para lo cual aplicaron un cuestionario a los alumnos avanzados con el fin de identificar a buenos docentes. A los profesores identificados les realizaron entrevistas sobre su experiencia como estudiantes y como docentes. Seleccionaron específicamente la información de un profesor de inglés y, a partir de la información tanto de los alumnos como del docente, determinaron categorías teóricas que conforman la buena práctica docente, estas fueron: la predisposición de ayudar y guiar, la promoción de un clima favorable al aprendizaje, flexibilidad, tolerancia, preocupación y responsabilidad, esfuerzo y compromiso, pasión e interés, desafían a los alumnos con la intención de motivarlos al alcance de objetivos y metas en el aprendizaje.

1.2. Planteamiento del problema y justificación

Históricamente, gran parte de la educación se ha edificado sobre políticas, prácticas y culturas excluyentes que se fundamentan en el paradigma del déficit (Ainscow, 2002; Booth y Ainscow, 2000; López Melero, 2001). Específicamente en la universidad, es

posible percatarse que frecuentemente, desde el proceso de admisión, el diseño de evaluación segrega a aquellos alumnos que no cumplen con los estándares de la “normalidad”, disminuyendo la posibilidad de que algunos jóvenes ingresen como estudiantes. Aun cuando los alumnos enfrentan tales barreras, varios se topan con que el currículo, las prácticas docentes y las instalaciones son excluyentes, lo cual puede afectar enormemente su paso por la educación superior, llegando algunos a desertar.

En la UASLP se han realizado esfuerzos para incidir en las prácticas que los profesores tienen dentro del aula en un intento por generar una educación inclusiva por parte del Centro de Investigación, Orientación y Apoyo a la Inclusión (CIOAI) (Amaro, Méndez y Mendoza, 2014; Camacho, 2013; López, Méndez y Mendoza, 2014; Vázquez, Méndez y Mendoza, 2015).² A pesar de ello, aún se observan prácticas que no consideran a todos los alumnos en sus diferencias y que favorecen la exclusión (Amaro, Méndez y Mendoza, 2014). La FCA y la FD son de las facultades que tienen mayor número de estudiantes con discapacidad inscritos en sus aulas y es donde más trabajos de intervención se han realizado por el CIOAI para dirigirse hacia una educación inclusiva debido a la cultura y prácticas excluyentes que ocurren (Maya, 2016; Maya, Méndez y Mendoza, 2017; Vázquez, Méndez y Mendoza, 2015)³.

De este modo, el presente trabajo pretendió responder a la pregunta ¿cuáles son las características de las buenas prácticas docentes en la FCA y la FD que permiten el aprendizaje y la participación de todos los alumnos? El objetivo planteado fue conocer y analizar las características de las buenas prácticas docentes de los profesores de estas facultades, con el fin de que estas características sirvan en un futuro para el desarrollo de un proceso de formación del profesorado en buenas prácticas dentro de la FCA.

2. Método

La metodología desarrollada se basó en la comprensión compleja de las prácticas docentes. Lejos de optar por contar únicamente con la perspectiva del alumnado o del profesorado, acorde con la defensa de la inclusión como sentires, pensares y prácticas que involucran a todos y todas quienes conforman la comunidad educativa (Amaro, Méndez y Mendoza, 2014; López Melero, 2001; Maya, Méndez y Mendoza, 2017), se consideró conveniente incluir diferentes miradas y recurrir a la triangulación de datos de los y las participantes (Aguilar y Barroso, 2015). Con ello, como se mostrará, posteriormente se recurrió a la triangulación analítica de los datos, entre ellos, teoría y conjeturas de los autores (Aguilar y Barroso, 2015; Bertely, 2000).

Diseño

El presente trabajo es cualitativo de tipo exploratorio- descriptivo.

² El CIOAI es un centro anexo al Instituto de Ciencias Educativas de la UASLP.

³ Cabe decir que la inclusión, y este proyecto en específico, no se orienta únicamente a estudiantes con discapacidad, sino que define a la diferencia como algo presente en todas las relaciones.

Participantes⁴

Se invitó como informantes clave a los alumnos con discapacidad que cursan las carreras ofrecidas por ambas facultades (tres alumnos de cada facultad; en la FCA dos hombres y una mujer, de primero, quinto y séptimo semestre; en la FD dos mujeres y un hombre, de quinto, séptimo y noveno semestre), debido a que se considera que son alumnos que presentan diferencias físicas evidentes ante las cuales los profesores (y otras personas) pueden mostrar actitudes de rechazo y segregación. Asimismo, se invitó a un alumno con mejor promedio de cada semestre en cada facultad, cinco mujeres y tres hombres (no se entrevistó a alumnos de primer semestre). Se consideró pertinente invitar a estos informantes debido a que el alto desempeño exige cierto tipo de prácticas docentes por parte del profesorado.

Por último, se invitó a seis profesores de tiempo completo; tres de cada Facultad. Cuatro tienen grado de maestría y dos de doctorado. Los profesores de la FCA fueron del género femenino, y los de la FD fueron una mujer y dos varones. Cuatro ocupan cargos administrativos además de los solicitados por el Programa para el Desarrollo del Profesorado (PRODEP)⁵, que van desde la coordinación del departamento de tutorías, la coordinación de posgrado y coordinación de carrera. Cinco de ellos tienen más de 15 años de experiencia en la docencia.

Procedimiento/instrumentos

A los estudiantes con discapacidad se les realizaron entrevistas no estructuradas a profundidad sobre los siguientes aspectos: experiencia a lo largo de su estancia en la Facultad, dificultades generales en su estancia, dificultades con los maestros de la Facultad respecto a las clases, características de una buena práctica docente (atención a la diversidad, método, actividades, exámenes, materiales, motivación, trabajo colaborativo, clima en el aula), características de una mala práctica docente, nombre de docentes que hacen buenas prácticas en su Facultad. Por su parte, a los estudiantes con mejor promedio se les realizaron entrevistas breves sobre las características de buenas prácticas docentes y la identificación de buenos docentes en sus facultades, a fin de cotejar con la información aportada por los alumnos con discapacidad.

Cuando se obtuvo la información señalada, se procedió a triangular los nombres de los buenos docentes identificados por los alumnos con discapacidad y los alumnos con mejor promedio. De esta manera se obtuvieron tres nombres de docentes en cada Facultad. Una vez identificados los buenos docentes se les invitó al proyecto. Se les realizó una entrevista no estructurada a profundidad sobre su práctica docente, respecto a lo que consideran que es una buena práctica docente, la formación docente, la atención a la diversidad, la experiencia de tener alumnos con diferencias evidentes como la discapacidad, lo que debe de considerar un maestro para atender a los alumnos al tomar en cuenta que todos son diferentes, dificultades en su trabajo docente.

⁴ La cantidad de participantes fue pequeña debido a que la metodología elegida involucró procedimientos que requirieron tiempo y profundidad de indagación y análisis; además de que el trabajo que aquí se presenta formó la primera fase de un trabajo más amplio sobre formación en buenas prácticas docentes.

⁵ El Programa para el Desarrollo del Profesorado es un programa de evaluación del profesorado que labora en la UASLP, donde se solicita el cumplimiento con cuatro actividades específicas: docencia, investigación, gestión y tutoría.

Análisis de datos

Para la obtención de resultados se utilizó el método de categorización de datos propuesto por Bertely (2000). La autora propone un análisis compuesto de seis pasos: obtención de la información etnográfica; inscripción de la información; interpretación de la información por subrayados, inferencias factuales y conjeturas; estructuración de las categorías de análisis y patrones emergentes; triangulación de la información con la teoría de distintos autores, logrando con ello fundamentar o contrastar los hallazgos encontrados; escritura del texto interpretativo a partir de la triangulación de la teoría, de los sujetos participantes y las conjeturas del investigador. El análisis fue realizado y discutido por los tres autores del trabajo.

3. Resultados⁶

A partir de la información analizada es posible notar las distintas características de las buenas prácticas docentes que señalan los alumnos y los profesores. Estas características se agruparon en cuatro de las seis dimensiones de la práctica docente que señalan Fierro, Fortoul y Rosas (1999), con lo cual se concretaron los datos como a continuación se muestra.

3.1 Dimensión personal

3.1.1. Reflexionar sobre su propia docencia

La reflexión sobre la práctica docente es la acción que permite a los profesores observarse, darse cuenta si su desempeño como docente ha sido adecuado, si hace falta realizar modificaciones, cambiar la metodología, el trato con los alumnos, si incluye a todos sus alumnos, si las actividades que plantea son las más indicadas, si está posibilitando la metacognición en sus alumnos, y el tipo de relaciones con sus alumnos.

Esta categoría fue mencionada únicamente por los docentes. Señalaron que es importante observar el desempeño de los alumnos y cuestionarse sobre lo que ellos como docentes realizan dentro del aula, analizar si se están cumpliendo los objetivos, si serían mejores otros métodos o actividades para que se logren los objetivos y para propiciar el involucramiento de los alumnos.

Pues esta materia de Administración que son las bases, los fundamentos, pues es mucha teoría, (se omite un segmento que no se considera relevante) entonces de repente tú decías es que estoy dando clases y te juro hasta yo misma me aburro, yo ya me aburrí, ya me aburrí, entonces fue mucho, el pensar en el cómo, cómo hacerle, qué hacer para que por ejemplo mi clase se les hiciera mucho más atractiva a los muchachos, que realmente ellos dijeran bueno, es que esto..., aun cuando es teoría, aun cuando es mucha teoría la que se está revisando, bueno pues algo me está dejando y es interesante.
(Docente AMG- FCA, p. 4)

Lo anterior coincide con lo mostrado por Porter y Brophy (1988) y Fernández (2002), al definir a la reflexión sobre la propia práctica docente como una característica de un docente incluyente; así como lo mencionado en el enfoque reflexivo de la práctica docente propuesto por Gimeno y Pérez (1992), como un medio para la formación y transformación

⁶ Cabe señalar que dentro de la presentación de los resultados no se hace una diferenciación entre las aportaciones de los estudiantes con discapacidad y los estudiantes destacados académicamente porque consideramos que las perspectivas de ambos grupos surgen desde estar situados como estudiantes. Si bien cada uno habla desde su centro de enunciación y experiencia, al estar en el aula junto con sus compañeros, tienen una percepción general sobre la práctica de los docentes.

de la práctica del profesorado. Asimismo, la reflexividad es una capacidad que permite la construcción de la identidad docente; es decir, en el momento en que las y los profesores universitarios reflexionan sobre sus prácticas, sobre la relación con los y las otras, tienen la posibilidad de observarse a sí mismos en esas relaciones y redefinir pensares, sentires y prácticas en esas relaciones (Rodríguez Ugalde, 2016).

3.1.2. Compromiso con la docencia

Aquellos profesores que manifiestan atención a su quehacer docente, que atienden a los requerimientos del grupo y los alumnos, que se observan a sí mismos, reflexionan sobre su práctica con el fin de mejorarla, podrían señalarse como profesores que tienen vocación para la docencia y, por lo tanto, muestran un compromiso consigo mismos y con los alumnos. Las respuestas que se incluyeron en esta categoría son: que le guste enseñar, que se encuentre involucrado con la materia, que sea puntual, que pueda adaptarse a las circunstancias que se le presentan, que disfrute al impartir la materia, que tenga vocación. Uno de los docentes dijo:

(...) creo que lo que debemos de hacer es hacer algo que nos debe de gustar, sino nos gusta, no vamos a funcionar, y a mí siempre me llamó la atención la docencia. En cuanto a la preparación o a lo mejor a la educación continua que se debe de tener, la Universidad Autónoma genera muchísimos programas, muchísimos planes que tú puedes tener una educación continua, relacionada con la pedagogía. (Docente HB-FCA, p. 2)

3.1.3. Formación docente

La formación del docente puede verse en dos orientaciones, una sería el área disciplinar, que compete al contenido académico, el saber del docente sobre la materia; la otra orientación sería la pedagógica, el conocimiento sobre estrategias adecuadas de enseñanza, didáctica, conocer al alumno, identificar cómo se lleva a cabo el aprendizaje. Los alumnos reconocieron que una buena práctica docente es dominar la materia, mostrar conocimiento del tema y que relacionarlo con otras áreas. Los docentes y los alumnos mencionaron que la formación debe dirigirse tanto al área disciplinar como al área pedagógica:

Lo que me agradaba de él, es que él sí buscaba eso como de, de abarcar todos los datos de la carrera, sabía mucho del tema de su clase, pero sí, como que sí abarcaba otros aspectos, de otras materias. (Alumno A-FD, p. 22)

Respecto a ello Porter y Brophy (1988), señalan que un indicador de la buena enseñanza es conocer los contenidos y las estrategias pedagógicas. Por su parte, Blanco (2006) menciona que a los profesores les corresponde practicar enfoques metodológicos que faciliten la diversificación y flexibilidad de la enseñanza.

3.2. Dimensión social

3.2.1. Atención a la diversidad

En esta categoría se engloban aquellas características actitudinales que los docentes presentan hacia los distintos alumnos que se encuentran en su aula. Fue señalada principalmente por los docentes. Estos docentes mencionaron que les corresponde otorgar un trato igual a los alumnos sin importar sus características. Con esto fue posible apreciar la importancia que otorgaron a la inclusión, considerando que los alumnos son diversos, y respetando esa diversidad en las aulas, atendiendo al derecho que tienen a recibir una educación que respete sus diferencias, lo cual es uno de los principios básicos para las

buenas prácticas docentes. Tal como señala Blanco (2006), el profesor debe de tener una actitud donde valore y enfatice la diversidad.

Por su parte, los alumnos señalaron el trato igualitario hacia alumnos con y sin discapacidad, la capacidad para atender y ayudar a alumnos con discapacidad, que tengan interés en que todos los alumnos aprendan, y que confíen en la capacidad del alumno y no se basen en los prejuicios sobre sus características físicas:

(...) y es que también creo que los docentes ya deben de ver su profesión de diferente forma, deben [Piensa] de bajarse [Vacila] como que siempre estuvieron en un pedestal, siempre se ven por encima de los estudiantes, entonces ahora debe de estar en un plano de igualdad. Para ser docente se necesita humildad y para hacerlo, cuando haya alumnos con discapacidad, además de la humildad se necesita paciencia y saber adaptarse. Lo que les hace falta a los docentes es saber adaptarse a las circunstancias. (Alumna M-FD, p. 3)

Esta característica es mencionada por varios autores como una de las principales que debe de tener un docente, debido a que involucra la disposición hacia el trabajo con el alumnado y la apertura a las diferencias que éste presenta (Colmenero, 2009). En el momento en que el docente tenga la disposición para atender a la diversidad, se encontrará en la posibilidad de observarse a sí mismo en su actuar con el grupo, permitiendo la reflexión sobre su propia práctica y la soltura para realizar trabajo colaborativo con otros docentes, debido a que habrá dejado de ver al alumno desde el paradigma de la deficiencia, y se encontrará en la posibilidad de cambiar la perspectiva hacia el modelo competencial considerando al alumno como capaz de aprender, valorando las diferencias (López Melero, 2001).

3.2.2. Trabajo colaborativo

Los alumnos mencionaron la importancia de compartir con otros compañeros las actividades a realizar, la colaboración para lograr los objetivos planteados. Por su parte, los docentes señalaron el trabajo colaborativo en dos niveles, uno planteado en las actividades planeadas para los alumnos, y otro en la colaboración con otros docentes para reflexionar y mejorar su propia práctica docente.

Nos hace interactuar entre nosotros mismos y ahora sí que ayudarnos entre todos, claro que los ejercicios, pues cada quien los hace de forma individual y ya, depende de cada quien, a qué ritmo vayas, pero como es una materia de mucha práctica, no es tanto de hacer un ejercicio entre cuatro personas, sino, más a cuantas dudas, en cuanto a alguna pregunta que se tenga o así. (Alumno R-FCA, p. 7)

Afortunadamente en la Academia que te decía donde yo soy jefe de área, este, la verdad es un grupo de compañeros igual, con muchas inquietudes muy similares, hay mucha coincidencia en ese sentido, muchas inquietudes, porque nuestras materias, sobre todo de las básicas te digo, son muy teóricas, entonces, coincidimos en eso de que ¿cómo hacerle para que el alumno no sienta que es demasiada teoría, mucha carga?, entonces ¿cómo hacerle para empezar a llevarlo?, te digo, a desarrollar y compartir estrategias “¿tú cómo le haces, tú qué haces?”, cuando tenemos reuniones se comparte entre los mismos maestros. (Docente AMG-FCA, pp. 12-13)

Con lo anterior, se evidencia lo señalado por Gimeno y Pérez (1992) en el enfoque de investigación- acción y formación del profesorado para la comprensión; además de lo dicho por Fernández (2002) respecto al último momento del acto didáctico, el cual es el trabajo colaborativo entre los profesores; así como lo mencionado por Ainscow (2002) sobre el permitir y motivar a los alumnos a trabajar colaborativamente, y el trabajo colaborativo entre los docentes para la mejora del centro.

3.2.3. Considerar las características del grupo para la planeación de las clases

Un docente que desconoce las características de su grupo plantearía su práctica a “ciegas”, teniendo el riesgo de segregar en lugar de incluir. Esta característica la refirieron únicamente los docentes. En ello mencionaron que es importante conocer previamente las características de los alumnos con y sin discapacidad, así como la dinámica del grupo para considerar la forma más adecuada de impartir clases. Esto hace referencia al momento preactivo que menciona Fernández (2002), así como lo señalado por Aguerrondo (1993), sobre conocer las características del sujeto de enseñanza.

Nosotros fuimos sensibilizados (...), no todos los maestros, pero sí a los que en algún momento tuvimos a un alumno con esas características, de que los procesos educativos tienen que ser diseñados, pensando precisamente en todas esas posibilidades de que, cómo interesarlos, cómo lograr que la información llegue por los canales que tengan más desarrollados, entonces eso es lo que hemos estado aprendiendo, cómo diseñar. (Docente GRZ-FD, p. 4)

3.2.4. Dominio de grupo

El papel del docente ante un grupo es como guía o dirección, para ello se requiere que cuente con capacidad de liderazgo. Este aspecto comprende el saber cómo dirigirse al grupo, y fue una característica de la buena práctica mencionada tanto por docentes como por alumnos.

Principalmente creo que sepan enseñar [titubea] sepan dirigir el grupo, el liderazgo, hacer amena la clase, porque a veces se da mucho eso en las clases de teoría, que explican y hasta te da sueño [ríe] (...) y sobre todo en lo que me gusta mucho, en práctica, es que sean, que sólo te digan cómo hacer, (...) que te digan cómo, más no te digan, no te lo hagan, porque finalmente, tú eres el que, cuando salgas, el profe no te va hacer los trabajos afuera. (Alumno R-FCA, p. 11)

3.3. Dimensión didáctica

3.3.1. Planeación de clases

Dentro de la actividad de un docente se encuentra la determinación del plan de trabajo que se llevará a cabo a lo largo del curso de su materia. Este plan de trabajo involucra desde la exposición clara de los objetivos que pretende, las temáticas a abordar en su curso, las actividades a realizar, los medios, el tiempo de duración y el tipo de evaluación. A pesar de ser una práctica que muchos pueden dar por hecho, no todos los profesores la realizan.

Esta categoría fue mencionada principalmente por los docentes, solamente un alumno lo abordó. Entre las respuestas de los docentes sobre este aspecto es interesante la de un docente que señaló la falta de planeación en sus clases; es decir, que no tiene un documento estructurado para ello. Las respuestas de los demás docentes involucraron el seguimiento de los objetivos planteados en los programas curriculares, otros mencionaron el planeamiento de los objetivos por su propia cuenta, la calendarización de las actividades, dar a conocer a los alumnos cómo será el curso de la materia al inicio del semestre, realizar una planeación didáctica donde se incluyan tiempos, actividades, materiales, objetivos e instrumentos de evaluación.

Al inicio de cada semestre hacemos un calendario, ya una vez que nos dan información sobre el calendario del semestre empezamos nosotros a programar, incluso (...) ya tenemos programadas por semanas cómo vamos a ir teniendo nuestro avance, por ejemplo yo aquí con dos compañeros, la maestra Leticia y el maestro Carlos, tenemos ya organizado todo nuestro curso, por ejemplo este de Bases para el Estudio. Desde el primer día que entramos a clase, con el objetivo por cada unidad que se pretende, pero

con las actividades, tareas ya asignadas, fechas ya de exámenes, fechas ya programadas de exámenes, (...) eso también nosotros se lo damos a nuestros alumnos, incluso esa información que subimos a la plataforma está en DOQUEOS, para que los alumnos también lo tengan a la mano (...) (Docente AMG-FCA, p. 13)

La mayoría de las personas que se refirieron a la planeación de clases, señalaron esta práctica como algo necesario en la actividad docente, coincidiendo con lo mencionado por Porter y Brophy (1988), Fernández (2002) y Tejedor (2003), respecto a la necesidad de la clarificación de los objetivos a seguir y la planificación de las actividades para una buena práctica.

3.3.2. Métodos de trabajo

Una de las prácticas docentes más importante es el método que siguen los profesores para impartir sus clases. Esta categoría fue mencionada prioritariamente por los profesores; sin embargo, cuatro alumnos con discapacidad también la señalaron como una de las principales características de las buenas prácticas docentes.

Dentro de esta categoría se clasificaron las siguientes respuestas: explica la clase, invita a la metacognición, es descriptivo en las materias, conoce cómo enseñar y transmitir conocimientos, reflexiona sobre los temas que presenta e invita a hacer lo mismo a los alumnos, motiva a los alumnos a analizar, ejemplifica con situaciones de la vida cotidiana, tiene diferentes herramientas de enseñanza.

En este semestre comparto las materias de Taller de Interacción y Aceptación Jurídica y Metodología y Técnicas de la Investigación, pues se les muestra el programa con anticipación, se seleccionan, o en colectivo se les permite seleccionar las actividades y se les encomienda, entregando por escrito un instructivo, donde se les [titubea] señalan los puntos a atender. En este caso, por la naturaleza de la materia de Redacción y Aceptación Jurídica, se les solicita que cuando asisten, cuando asistieron a las conferencias, observen tanto la forma como el tema que se expone, para que tomen nota también del impacto que tiene el expositor en el auditorio, esto es porque en este tercer parcial, los temas que abordamos son la Praxis de la Comunicación Oral que tiene que ver con doble de tiempo, lenguaje, expresión corporal, dominio de vocabulario, entre otros temas. De esa manera, no sólo vemos en clase el concepto de lo que es por ejemplo, la postura que debes tener ante un auditorio, sino que ellos observan y se dan cuenta en la realidad, esa postura que toma el expositor, cuál es el impacto que tiene con la audiencia. Después de que ellos observan y se les pide que tomen nota y hagan un reporte, ahí también tenemos el desarrollo de la expresión escrita, porque no es sólo de ir y presenciar, sino, se les insiste en observar detalles y tomar nota de los detalles; ya en el aula en plenaria se pide que expongan resultados, se les pide que expongan resultados y se haga la puesta en común de a quiénes y cómo observaron. (Docente GRZ-FD, p. 6)

Los aspectos señalados por los docentes en cuanto al método hacen referencia a una de las categorías que Blanco (2006) menciona, respecto a la práctica de metodologías que permitan la diversificación y flexibilidad en la enseñanza. Se hace evidente además lo que Tejedor (2003) señaló respecto a que al docente le corresponde considerar las capacidades cognitivas que está desarrollando en los alumnos, así como la presentación de los objetivos de la materia que impartirá, informando a los alumnos las normas de la clase, el tipo de evaluación, y el procedimiento de ésta. Además de lo que Porter y Brophy (1988) señalaron como indicadores de una buena enseñanza: conocer el contenido además de las estrategias pedagógicas, y enseñar a los estudiantes estrategias metacognitivas preparándolos en ellas.

3.3.3. Diversidad de actividades

En el momento en que el profesor plantea una variedad de opciones para aprender y poner en práctica los aprendizajes adquiridos, los alumnos se encuentran en la posibilidad de vivir más experiencias que les permitan hacer suya la información obtenida. Esta categoría se presentó de forma equitativa entre alumnos con discapacidad y profesores.

Dentro de las respuestas catalogadas en esta categoría, se encuentra el que planifiquen y realicen actividades donde se analicen casos reales, que las clases sean retadoras, visitas de campo, museos, conferencias, diferentes maneras de presentar la información, análisis de películas, lecturas, debates, etc. De este modo, se distingue la posibilidad del alumno para construir su propio conocimiento, retomando lo mencionado por Ainscow, Dyson y Weiner (2013), sobre el planteamiento de actividades que sean retadoras y reales; así como lo señalado en el Diseño Universal del Aprendizaje (CAST, 2008) respecto a los múltiples medios de expresión.

Cuando hablo de las nuevas formas de trabajar es no nada más una sola clase en el salón, hay que ir a conferencias, hay que hacer visitas a empresas, desarrollar otras competencias de los chicos, trabajar en equipo, el liderazgo; sobre todo actividades que a lo mejor en ese momento no generan tanto impacto en los estudiantes, pero cuando ellos salen sí se ven fortalecidos en sus competencias, realmente, yo les incité, que intentemos trabajar muy dinámico. (Docente HB-FCA, p. 2)

3.3.4. Diversidad de materiales

Las respuestas de los docentes variaron en cuanto al tipo de materiales que utilizan, algunos mencionaron materiales clásicos como el pintarrón y marcador, mientras que otros muestran apertura a las nuevas tecnologías, considerando distintos medios, por ejemplo, proyecciones con información auditiva y visual. Los alumnos mencionan como herramientas fundamentales aquellas ligadas a las tecnologías, en donde tienen la posibilidad de acceder al tipo de información que, según sus características, les es posible. Enfatizan la relevancia que tiene el que los docentes tengan una actitud de apertura al uso de las nuevas tecnologías.

Siempre procuró que yo le entendiera y siempre procuró tener un apoyo visual. La mayoría de los maestros dan sus clases verbalmente, algunos utilizan proyección, algunos pueden utilizar el pizarrón tradicional, pero la maestra siempre tenía un apoyo visual con los conceptos básicos, y además siempre mostró una gran accesibilidad para que le pasara mis dudas y siempre me contestaba. Con ella utilicé mucho el correo electrónico, pero también está la maestra Liliana que me dio clase de informática, derecho informático, también con ella me ayudó mucho el correo electrónico y como ella está más familiarizada con estas tecnologías pues ella me lo pidió, también fue más fácil. (Alumno M-FD, pp. 7-8)

Con lo anterior se muestra lo mencionado por Ainscow, Dyson y Weiner (2013), Blanco (2006), y el Diseño Universal del Aprendizaje (CAST, 2008), respecto a lo oportuno que es contar con múltiples medios de representación de la información para permitir el acceso a la variedad de alumnos que hay en el aula.

3.3.5. Evaluación

Es interesante observar cómo los alumnos refirieron la necesidad de una evaluación que permita aplicar lo aprendido más que memorizar y reproducir; además de que el diseño del mismo les permita realizarlo según sus propias características. Respecto a los aspectos tomados en cuenta para la evaluación, los docentes mostraron diferencias, algunos señalaron el considerar sólo el examen, mientras que otros consideran importante

involucrar algunos otros aspectos como asistencia, participación, trabajos, etc.; hubo quien mencionó que no realiza un examen, sino que evalúa a los alumnos diariamente por medio de sus presentaciones y participación en clase.

Los profesores consideran importante el dar retroalimentación al alumno para que se encuentre al tanto de su desempeño, como lo mencionan Ainscow, Dyson y Weiner (2013) y Porter y Brophy (1988). Hubo maestros que resaltaron la relevancia de la evaluación y retroalimentación de los alumnos hacia ellos para mejorar su práctica docente.

Las evaluaciones, en los comentarios generales, por ejemplo, me empezaba a aparecer que yo era muy elitista, que porque nada más a ciertas personas era con las que yo... entonces, por ejemplo, a mí también esos comentarios me empezaron así como ¿por qué los alumnos dicen esto? (...) pero estos mismos comentarios me sirvieron a mí para decir no, el alumno está percibiendo otra cosa, que yo me enfoco nada más con ciertas gentes del grupo, lo clásico, que nada más son unos a los que les pones interés y los demás nos sentimos excluidos. (Docente AMG- FCA, p. 11)

3.4. Dimensión valoral

3.4.1. Motivación del alumno

El tener interés en la clase es una actitud que permite a los alumnos acceder a la información y al aprendizaje. Tanto alumnos como profesores identificaron que una de las características de las buenas prácticas docentes es la actitud del docente hacia la participación e involucramiento del alumnado en la dinámica misma de la clase. Dentro de las respuestas que caracterizan a esta categoría se encuentran que el docente realice preguntas a los alumnos en el momento que se encuentra exponiendo el tema, que motive la autonomía de los alumnos, los incite a ser analíticos, denote el interés de los alumnos, así como la iniciativa del estudiante, permitiendo que él mismo identifique cómo conducirse para resolver un problema o desarrollar un proyecto; que permita la participación del alumno, no limite al alumno con discapacidad, que se encuentre al tanto del progreso de los alumnos y esté involucrado con su desempeño.

Incluso a veces, por ejemplo, ahorita en últimos semestres, la mayoría de las herramientas, los modelos, ellos ya los vieron en otros cursos, entonces en lugar de yo llegar y dárselo teóricamente porque ya teóricamente ellos ya lo vieron, incluso es "bueno a ver tú me lo vas a explicar, pero me lo vas a explicar a través de un ejemplo, de una empresa que hayas utilizado vas a decirles a los compañeros cómo fue que ellos lo utilizaron", y obviamente de ahí ¿qué estamos haciendo?, estamos reforzando lo que tú ya viste teóricamente. (Docente AMG-FCA, p. 8)

Esta categoría conlleva lo que Tejedor (2003) señala, al mencionar que el interés y rendimiento de los alumnos aumenta si el docente se muestra accesible a ellos, los asesora y orienta, es entusiasta al exponer el tema y estimula su participación.

3.4.2. Clima de confianza para facilitar la participación

Para que el proceso de enseñanza aprendizaje involucre a los alumnos activamente, requiere de propiciar una dinámica en el aula adecuada para ello. En el momento en que el profesor se muestra accesible a los alumnos, los orienta, los escucha, tiene apertura a los comentarios, respeta los distintos puntos de vista y los alumnos realizan lo mismo hacia él, se puede decir que existe un clima adecuado que facilita la participación del alumnado. Como señala Blanco (2006), al docente le corresponde generar un buen clima afectivo y emocional en el aula y en la escuela. De igual forma, Ainscow, Dyson y Weiner (2013) menciona que un docente con buena práctica otorga reconocimiento a los alumnos sobre sus esfuerzos y logros. Tejedor (2003) identifica que uno de los comportamientos de un

docente para una enseñanza de calidad es encontrarse accesible a los alumnos, orientarlos y asesorarlos.

Tanto alumnos como profesores coinciden en la necesidad de que el docente se encuentre disponible para acercarse a expresar sus dudas. Se requiere que exista una comunicación constante con el alumno, en donde el docente no se encuentre en un pedestal, sino que muestre comprensión a las vivencias que ellos tienen.

Que hacer una, [piensa] algunas rupturas con el discurso, con temas, con ejemplificarles con temas más cercanos a su cotidianidad y que vengan también de mi cotidianidad, entonces eso los hace ver como que el profesor no es el que, no es tan lejano... tonterías si quieres verlas así, como de pronto, estoy explicando filosofía y te uso un capítulo del The Big Bang Theory o de un capítulo de los Simpson, que a mí me gustan y que ellos conocen. (Docente AR-FD, p.11)

4. Conclusiones

A partir de los resultados mostrados en el análisis de las prácticas docentes realizado en la FCA y la FD, es posible notar que los alumnos y los docentes entrevistados redundan en aquello que consideran como características de las buenas prácticas. Fue interesante el hecho de que los resultados fueron muy similares a los estudios recientes sobre el tema realizados por Fernández, Maiques y Ábalos (2012) y Álvarez, Porta y Sarasa (2011).

Conocer aquello que tanto alumnos como profesores refieren como buenas prácticas docentes, permite tener una guía sobre lo que se requiere fortalecer en la formación docente para atender a la diversidad en el nivel de educación superior, específicamente en la FCA, y darnos cuenta que es mucho lo que se tiene que realizar. Desde aspectos básicos que se dan por hecho en la planeación de las clases, como actitudes hacia la diversidad, así como la reflexión y el trabajo colaborativo.

Con base en el análisis, podemos señalar que la práctica docente se conforma de la dinámica de elementos que corresponden a distintos niveles del sistema social; es una confluencia entre lo macro y lo micro. Lejos de determinarse como una acción técnica, involucra las concepciones en conjunto con los comportamientos, en la bidimensionalidad ya referida por Zabalza (2012). En ocasiones es difícil discernir los elementos que corresponden a cada dimensión, ya que en el mundo de lo relacional las fronteras son sutiles. Sintetizamos así que la práctica docente es un medio a través del cual se materializa la identidad del docente.

Es pertinente el trabajo con el resto del cuerpo docente de estas facultades, debido a que son centros universitarios donde se encuentran alumnos con diferencias evidentes como la discapacidad (López, Méndez y Mendoza, 2014; Vázquez, Méndez y Mendoza, 2015), que podrían encontrarse en riesgo de exclusión. Sin embargo, no son los únicos a quienes beneficiaría la inclusión por parte de los profesores, sino que un trabajo de intervención orientado a la inclusión beneficiará a todos los alumnos inscritos. Además, en el momento en que el resto de los docentes tengan apertura hacia el trabajo con todos sus alumnos, desarrollarán habilidades para enfrentarse a otros retos en el aula.

La formación, tanto en el área académica como pedagógica, por parte de los docentes de educación superior es necesaria para permitir el acceso a la participación y al aprendizaje a todos los alumnos. Es evidente que la UASLP ofrece cursos en donde los profesores pueden prepararse académicamente y, de manera paralela, se han desarrollado otras

propuestas de formación dirigidas al área pedagógica, de las cuales algunas se ofrecen en el Instituto de Ciencias Educativas de la UASLP. Sin embargo, la audiencia es baja y se imparten en contextos que son completamente ajenos al área de labor diaria de estos docentes.

Es necesario involucrar a los docentes como actores principales de su propia formación en el desarrollo de buenas prácticas docentes, y el enfoque de investigación- acción es acorde a ello. Se requiere de la formación docente en trabajo colaborativo con otros docentes, que permita la reflexión en conjunto, en el ambiente mismo donde desempeñan su función y con las dificultades y características que le son propias a éste. Las características de las prácticas docentes definidas como buenas en este diagnóstico son pautas iniciales para orientar un proceso de formación docente dentro de la FCA bajo el enfoque de investigación-acción.

Cabe decir que dentro de las limitaciones del estudio se encuentran: el pequeño número de participantes; la falta de otras fuentes de información que sirvieran como evidencia, tales como la observación directa de la práctica docente en el aula; los resultados no pueden definirse como aplicables para el universo de las universidades, en razón de lo señalado en la definición de las buenas prácticas docentes: son buenas acorde con los contextos.

Referencias

- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 6(3), 13-28.
- Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Revista de Medios y Educación*, 47, 77-88. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82.
- Ainscow, M., Dyson, A. y Weiner, S. (2013). De la exclusión a la inclusión. Una revisión literaria internacional en camino para responder a los estudiantes con necesidades educativas en las escuelas. *Clave Pedagógica*, 13, 13-30.
- Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa M. (2011). Buenas prácticas docentes en la formación del profesorado: Relatos y modelos entramados. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(1), 229-240.
- Amaro, M. C., Méndez, J. M. y Mendoza, F. (2014). Un estudio de las características profesionales del docente universitario para atender a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 8(2), 199-216.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Ciudad de México: Paidós.
- 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). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: UNESCO.
- Camacho, M. A. (2013). *Prácticas de tutoría para la atención a la diversidad*. Tesis de maestría. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.
- CAST (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0*. Wakefield, MA: Author.

- Colmenero, M. (2009). Influencia y repercusión de la experiencia como docente en la atención a la diversidad. Su incidencia en la formación. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(3), 71-82.
- Contreras, J. (2002). Educar la mirada y el oído. Percibir la singularidad y también las posibilidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 61-65.
- Fernández, A. (2002). *Ideas para seguir reflexionando sobre educación*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Fernández, A., Maiques, J. y Ábalos, A. (2012). Las buenas prácticas docentes de los profesores universitarios: Estudio de casos. *Revista de docencia universitaria*, 10(1), 43-66. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6121>
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación Acción*. Ciudad de México: Paidós.
- García, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Gentili, P. (2001). La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. *Política Educativa*, 5, 4-11.
- Jimeno, J. y Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gómez, I. (2008). La interculturalidad en las aulas. *Revista Digital Enfoques Educativos*, 13, 43-48.
- Lloret, C. (1994). Nos- altres. *Revista Clic*, 5(2), 35-38.
- López Melero, M. (2001). La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha contra las desigualdades. En A. Sipán (Coord.), *Educar para la diversidad en el siglo XXI*, (pp. 31-65). Zaragoza: Mira.
- López, C. A, Méndez, J. M. y Mendoza, F. (2014) Construyendo políticas de equidad en los procesos de admisión. El caso de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. En J. Gairín, G. Palmeros y A. Barrales (Coords.), *Universidad y colectivos vulnerables* (pp. 676- 689). Ciudad de México: Accedes.
- Maya, C. (2016). *Formación docente en tutoría inclusiva universitaria: Propuesta educativa para atender a la diversidad estudiantil*. Tesis de maestría. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.
- Maya, C., Méndez, J. M. y Mendoza, F. (2017). Atención a la diversidad estudiantil: Retos en el contexto universitario mexicano. *Revista de Investigación en Educación*, 15(1), 62-74.
- Méndez, J. y Mendoza, F. (2007, noviembre). Actitudes hacia los alumnos con capacidades diferentes en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Ponencia presentada en el *IX Congreso Mexicano de Investigación Educativa*. Mérida, México.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Barcelona: Acatilado.
- Porter, A. y Brophy, J. (1988). Synthesis of research on good teaching: Insights from the work of the institute for research on teaching. *Revista Educational Leadership*, 45, 74-85.
- Rodríguez Ugalde, D. C. (2014). *Formación del profesorado en prácticas inclusivas en la FCA de la UASLP*. Tesis de maestría. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.
- Rodríguez Ugalde, D. C. (2016). Ser docente universitario para la diversidad: Un proceso de reflexión y re-construcción. En D. Solís Domínguez (Coord.), *Perspectivas socioculturales sobre exclusión y violencia en la educación* (pp. 103-119). Ciudad de México: Fontamara.

- Santos, B. S. (2015). *La universidad en el siglo XXI*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Santos Guerra, M. (2006). *La estrategia del caballo y otras fábulas para trabajar en el aula*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Tejedor, F. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 157-182.
- Vázquez M. G., Méndez, J. M. y Mendoza. F. (2015). Educación inclusiva y aprendizaje colaborativo en el aula: un estudio de la práctica docente universitaria. *Revista de Educación Inclusiva* 8(3), 171-187.
- Zabalza, M. A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6120>

Breve CV de los autores

Diana Cecilia Rodríguez Ugalde

Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241 (México); profesora invitada en la Universidad Autónoma de Querétaro. Estudiante del Doctorado en Estudios Latinoamericanos en Territorio, Sociedad y Cultura, en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la UASLP. Maestra en Psicología con orientación en el área de Educación y Sociedad por la misma institución. Licenciada en Psicología por la UASLP. Áreas de formación: Psicoterapia con enfoque sistémico, Psicología educativa, Antropología y Sociología de la Educación. Líneas de investigación/intervención: Formación del profesorado, Identidad del profesorado indígena, Educación inclusiva y Educación para/por los pueblos originarios, Perspectivas decoloniales. ORCID ID: 0000-0003-3945-4600. Email: psic.diana.rdz.ugalde@hotmail.com

Fernando Mendoza Saucedo

Es profesor investigador de tiempo completo en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, (México), tiene estudios de Licenciatura en Psicología y Maestría en Investigación Educativa y pertenece al cuerpo académico en consolidación: “Psicología y Educación” reconocido por PRODEP con clave UASLP-CA-195. Sus líneas de investigación son la formación docente, escuela de la diversidad, orientación y tutoría. Imparte docencia en licenciatura y posgrado en la Facultad de Psicología y otras instituciones educativas de carácter público y privado. Cuenta con perfil deseable PRODEP 2015-2108. Es miembro fundador del Centro de Investigación, Orientación y Apoyo a la Inclusión (CIOAI) y director del Instituto de Ciencias Educativas de la UASLP. ORCID ID: 0000-0002-0200-9899. Email: fmendoza@uaslp.mx

Juana María Méndez Pineda

Es profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) (México). Es Licenciada en Psicología por la UASLP, Maestra en Investigación Educativa por la Universidad de Guanajuato, Doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana Plantel Golfo Centro y tiene estudios de especialización en Formación de Educadores de Adultos por la Unidad 241 de la Universidad Pedagógica Nacional. Coordina el Centro de Investigación, Orientación y Apoyo a la inclusión del Instituto de Ciencias Educativas. Es líder del Cuerpo Académico “Psicología y Educación”; cultiva las líneas de investigación “Educación y diversidad” y “Formación docente”. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores de CONACYT. ORCID ID: 0000-0001-5428-8589. Email: jpineda@psicologia.uaslp.mx



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Inclusión y Juego en la Infancia Temprana

Inclusion and Play in Early Childhood

Francisca Cáceres Zúñiga *
Maribel Granada Azcárraga
María Pomés Correa

Universidad Católica del Maule, Chile

El presente artículo propone un acercamiento teórico analítico al concepto de juego para favorecer procesos de inclusión en la infancia temprana en niños con desarrollo típico o aquellos que presentan retrasos en el desarrollo o discapacidad. Se esboza un programa de acompañamiento y desarrollo del juego en edades tempranas, considerando un perfil de fortalezas y debilidades de cada niño, en una intervención multidisciplinaria que integra a la familia y considera los aspectos afectivos y socioemocionales como elementos centrales en el desarrollo de habilidades a partir del juego. Se concluye que la participación en sesiones sistemáticas, con una intensidad ajustada a los requerimientos de cada niño permitiría desarrollar funciones cognitivas, comunicativas y sociales, transitando hacia el logro de habilidades complejas.

Descriptor: Juego; Infancia; Derechos del niño; Educación; Chile.

This article proposes an analytical theoretical approach to the concept of play for favoring processes of early childhood inclusion in children with typical development or those with developmental delays or disabilities. It outlines a program of support and development of play at early ages, considering a profile of strengths and weaknesses of each child, in a multidisciplinary intervention that integrates to the family and considers the socio-emotional and affective aspect as central elements in the development of skills from play. It is concluded that the systematic participation in session, with an intensity adjusted to the requirements of each child would develop cognitive, communicative and social moving toward the achievement of complex skills.

Keywords: Play; Childhood; Rights of the child; Education; Chile.

Introducción

El presente trabajo aborda el desarrollo del juego y la inclusión como elementos generadores de igualdad entre niños con y sin discapacidad en la infancia temprana. La relevancia de situar el juego en consonancia con la inclusión se enmarca en la mirada cultural del juego (Huizinga, 1972) que partiendo de un enfoque antropológico cultural se enraíza en el seno de una actividad libre, voluntaria, separada de la vida corriente y ajustada a reglas. En complemento con ello, el concepto de “inclusión” es polisémico y multifacético pues se relaciona con los derechos fundamentales de los grupos en desventaja (UNESCO, 2014), personas en situaciones de privación social, discapacidad, retrasos o rezagos del desarrollo, dificultades de lenguaje, entre otros. Este concepto, se basa en un principio de derecho orientado a educación de calidad en un ambiente educativo justo, democrático, que promueva la aceptación, valoración y respeto por las diferencias (Booth y Ainscow, 2011; Echeita, 2013; Echeita y Navarro, 2014). La mirada de inclusión

*Contacto: mfcaceres@ucm.cl

en la infancia temprana, se vincula con una noción amplia de inclusión social referida a una forma de realizar acciones para reducir las limitaciones en la participación. "...tiene que ver con la eliminación de todas las barreras para el juego, el aprendizaje y la participación de todos los niños" (Booth, Ainscow y Kingston, 2007, p. 2). Se concibe como un umbral orientador bajo el cual todas las personas tienen la misma importancia e implica el reconocimiento de las diferencias abordado desde principios más amplios que se enmarcan en políticas sociales y educativas conducidas a crear sociedades más justas (Ainscow et al., 2013; UNESCO, 2016).

Este proceso puede desarrollarse desde que los niños son muy pequeños y comienzan sus primeras interacciones sociales a través del juego. El encuentro con otros en instancias de interacción lúdica permite apreciar las diferencias y la aceptación, aspectos que se reflejan en los tipos de juego desarrollados por niños y niñas, en las estrategias utilizadas para interactuar en el juego y en las formas de resolver y dar continuidad a la actividad lúdica (Zych, Ortega-Ruiz y Sibaja, 2016). Al respecto, para Huizinga (1972) el juego es fundamento y factor de la cultura, "mientras se juega hay movimiento, un ir y venir, un cambio, una seriación, enlace y desenlace" (p. 23). Una vez que se participa del juego, éste queda plasmado en la memoria como recuerdo vivido que puede ser transmitido, replicado o repetido en muchos otros instantes. Es por ello que la identificación y promoción de experiencias de juego, en que todos los niños pueden participar, permite privilegiar espacios de relación socialmente inclusivos (Córdoba, Lara y García, 2017), potenciando tramas culturales que favorezcan la aceptación de la diversidad y el reconocimiento de las diferencias desde las primeras interacciones infantiles.

En este artículo el desarrollo de la inclusión social en la infancia temprana hace referencia a las posibilidades brindadas a través del juego, en tanto competencia social para favorecer la interacción entre niños que presentan características diversas, por tanto, se reconoce la importancia de la estimulación del juego en el entorno social, cultural y educativo para generar posibilidades de participación, aprendizaje y desarrollo de niños con y sin discapacidad. Una perspectiva inclusiva propuesta desde la infancia temprana se relaciona con una educación inicial basada en un enfoque de derecho (ONU, 1959,1989), que se sustenta en el acceso de todos los niños y niñas a la educación y una enseñanza de calidad fundada en los valores y principios de los Derechos del Niño.

En este texto la inclusión se enmarca en los elementos que emergen de la interacción social entre niños y niñas respecto del juego, permitiendo visualizar distintas experiencias de participación en la infancia, en contextos de encuentro lúdico. Ello permite visibilizar las posibilidades que brinda la cultura para percibir, interpretar y responder a distintas situaciones sociales en la interacción lúdica entre pares. El planteamiento de base es favorecer que los niños se sientan socialmente competentes en sus interacciones de juego, manteniendo relaciones sociales positivas que impliquen la inclusión. Resulta pertinente la necesidad de examinar un enfoque comprensivo que aborde en forma conjunta el desarrollo del juego y de distintas formas de inclusión en las interacciones infantiles tempranas. Este artículo discute estrategias de seguimiento, implementación y monitoreo de experiencias de juego tendientes a promover la inclusión, brindando la posibilidad de acompañamiento a niños y niñas pequeños y sus familias, con el fin de provocar respuestas oportunas ante los requerimientos de participación lúdica inclusiva con otros que pudiesen ser excluidos.

1. Revisión de la literatura

1.1. Necesidades de apoyo en la infancia temprana

Las etapas que cruza una persona durante su vida, constituyen un continuo que refleja el crecimiento, especialización y maduración que alcanza para desenvolverse de forma exitosa en la interacción social. De estas etapas, el desarrollo en la primera infancia es un aspecto central del desarrollo humano y constituye un indicador decisivo en el grado de éxito de las sociedades (OMS, 2017). Al respecto se debe considerar que todos los seres humanos presentan características y necesidades particulares que los hacen únicos e irrepetibles, por tanto, a pesar de que existe un parámetro de desarrollo esperado para cada edad, éste varía dependiendo de las condiciones biológicas y psicosociales que se conjugan en cada persona (Allen y Cowdery, 2015; Owens, 2016). En esta gran diversidad nos encontraremos con niveles muy heterogéneos, especialmente en los niños, algunos que logran un desarrollo típico para su edad y otros que presentan riesgos, retrasos en el desarrollo. Así, el propósito de la educación debe referirse al reconocimiento de esta diversidad, enfatizando el desarrollo integral de cada persona, cualquiera sea su condición. Para conceptualizar estas diferencias la Clasificación Internacional de Funcionamiento (CIF), a partir de un enfoque biopsicosocial, considera el concepto de discapacidad como “las deficiencias, limitaciones en la actividad o restricciones en la participación” (Giaconi, Nahuelhuala y Pedrero, 2017, p. 184) señalando que el “funcionamiento y la discapacidad de una persona se conciben como una interacción dinámica entre los estados de salud (enfermedades, trastornos, traumas, lesiones, etc.) y factores contextuales” (OMS, 2001, p. 12), por ello, un niño podrá sentirse más o menos discapacitado dependiendo de su relación con las barreras o facilitadores que el entorno provea. En este sentido, son cruciales los programas destinados a los primeros años de vida, en consideración a las etapas de desarrollo, modificabilidad cognitiva y plasticidad que caracteriza a la primera infancia y que permitirían prevenir los retrasos en el desarrollo y atender oportunamente a niños que los presentan. Conjuntamente, la atención oportuna y preventiva se fundamenta en los enfoques de atención temprana centrados en los primeros años de la población infantil. Esta mirada permite considerar las ventanas de oportunidades presentes en la infancia temprana (Aranda, 2011; García, 2014) como etapas que sientan las bases del desarrollo cognitivo, lingüístico, emocional y social, permitiendo a los niños una participación plena y activa en la sociedad (OMS, 2013). Al respecto, la experiencia exitosa de Finlandia nos hace reflexionar sobre la importancia de abordar las problemáticas de la niñez y la juventud desde edades tempranas, previniendo en forma oportuna las dificultades o retrasos en el desarrollo y discapacidad. Ello conlleva a aprovechar al máximo las posibilidades de desarrollo, evitando que las situaciones de rezago puedan agravarse (Sahlberg, 2013).

En este artículo, el énfasis en las necesidades de apoyo en la primera infancia está puesto en las ayudas que requieren algunas personas para satisfacer las demandas del entorno y asegurar procesos de aprendizaje de calidad, evitando o reduciendo las formas de exclusión y discriminación. Al respecto, la atención temprana involucra una serie de apoyos y servicios destinados a niños con retrasos en el desarrollo, riesgos o discapacidad para mejorar el desarrollo personal y de las familias fortaleciendo su inclusión social. Así, hay niños que con las medidas y los recursos habituales les es suficiente, otros niños requieren ayudas menos “usuales” y más específicas para avanzar en los procesos de aprendizaje y participación. Desde una perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1987), independiente de

los requerimientos comunes o especializados que necesiten para conseguir las habilidades esperadas en cada etapa, se plantea que los niños de todas las edades son especialmente sensibles a los cuidados de los padres o de los responsables primarios (García, 2014), pues con ellos establecen los vínculos afectivos más estables (Martínez-Priego, Anaya-Hamue y Salgado, 2014; Perpiñan, 2003). En esa interacción las familias pueden crear ambientes estimulantes generando una poderosa influencia en el desarrollo (Mc William, 2016). Así desde los primeros meses de vida, un entorno estimulante incidirá en las habilidades que logren los niños. Por tanto, el desarrollo cognitivo y biológico del lactante dependerá de la calidad de estimulación que reciba de su entorno, siendo determinante en el desarrollo de bienestar y salud (OMS, 2017). En este sentido, se propone la atención temprana vinculada a las actividades cotidianas, rutinarias y lúdicas que desarrollan las familias, de esta forma se generarán oportunidades de aprendizaje en contextos naturales, fortaleciendo el sentimiento de competencia de las familias en la toma de decisiones y en las expectativas que generan en torno a sus hijos.

1.2. Inclusión en la infancia temprana

La inclusión, para efectos de este texto, se delimita como un proceso que permite a todos los niños y niñas progresar y avanzar en el aprendizaje y la participación (Booth y Ainscow, 2015; UNESCO, 2015) ello conlleva efectuar las modificaciones necesarias para contar con reales posibilidades de accesibilidad curricular y social, además de la creación de ajustes para propiciar sistemas de participación de las personas en su cultura y en su comunidad. Se intenciona una mirada de respuesta a la diversidad garantizando equidad y calidad educativa, aspectos que van más allá de la superación de la pobreza, situaciones de desventaja o privación social (Booth et al., 2015; Echeita, 2013) para situarse en el reconocimiento de cada persona, permitiendo que se sienta igualmente valorada, que reciba apoyos oportunos a sus requerimientos y que participe plenamente en su entorno y comunidad.

La División para la Infancia Temprana (DEC) y la Asociación Nacional para la Educación de Niños Menores (NAYEC) refuerzan la idea de la Inclusión a través de una declaración de toma de posición conjunta (2009), en la cual valoran la pertenencia, aprendizaje y participación de niños con y/o sin discapacidad y sus familias en las distintas actividades y organizaciones de su comunidad, haciendo énfasis en tres conceptos centrales que definirían la inclusión, a saber: acceso, participación y apoyo. Cuando este proceso se enfoca en niños con discapacidad, menores de ocho años, se denomina inclusión en la Infancia Temprana. Estas instituciones han puesto el énfasis en el mejoramiento de los servicios hacia la infancia, intentando aunar criterios sobre la inclusión y sus significados, formas de implementación, normas, resultados y aspectos centrales para consolidar servicios inclusivos de alta calidad. “La inclusión en la infancia temprana encarna los valores, las normas y los procedimientos en que se basa el derecho de todos los bebés, niños menores y sus familias a participar...” (DEC-NAYEC, 2009, p. 2). Por otro lado, se entiende la discapacidad como un concepto que evoluciona, resultado de la interacción con otros y el entorno, por tanto, todos los niños y niñas deben gozar de los derechos humanos y libertades fundamentales (Giaconi, Nahuelhuala y Pedrero, 2017). Se asume la accesibilidad a los entornos físicos, culturales, económicos, sociales y educativos como una forma de proteger los derechos y la participación de las personas con discapacidad y sus familias al igual que las de todos los integrantes de la comunidad. Asimismo, UNESCO (2009) recalca la importancia de la educación y la atención temprana en la primera infancia,

a fin de otorgarles bienestar y brindarles mayores oportunidades de desarrollo al ingresar a la escuela.

La inclusión debe vivenciarse y promoverse en escenarios cotidianos, en lugares y actividades desarrolladas en forma recurrente y que forman parte del contexto natural de vida de niños y niñas en la primera infancia. En estas experiencias de vida cotidiana aflora el “jugar” como concepto central de las actividades en las que se desenvuelven los niños y sus familias, levantándose como un escenario natural, propicio para desarrollar habilidades de inclusión de niños que presentan o no discapacidad. El desarrollo de competencias inclusivas podría proyectarse en base a la disposición a jugar con otro, pues desde el juego con sus propias dinámicas, flexibilidad y regulación, se asumen y acogen las diferencias.

1.3. El juego y sus características

El juego se ha constituido en fuente de interés para distintas disciplinas a lo largo de la historia y en especial para la educación, debido al aporte que ha significado en los postulados pedagógicos de grandes pensadores tales como: Freinet, Dewey, Pestalozzi y Montessori, entre otros. Aspecto revelador de la esencia del ser humano, en tanto permite demostrar las particularidades de cada sociedad en su desarrollo artístico, lingüístico, jurídico y poético, entre otros (Huizinga, 1972). Las características del juego lo posicionan como un elemento fundamental en el desarrollo del ser humano y de la cultura, mostrando su vinculación con aspectos cognitivos, afectivos y suprabiológicos. Es una experiencia humana trascendental vinculada con variadas formas de manifestar y vivenciar la cultura. Nos hace más humanos y a la vez se constituye en una experiencia de vida que queda anclada en la memoria. El juego con su gran flexibilidad y múltiples dimensiones posibilita la demostración de afecto, preocupación y cuidado, favoreciendo la expresión de la creatividad y la fantasía. Permite, además, el despliegue de la imaginación, la capacidad de disfrutar junto a otros, la expresión de gustos y preferencias, constituyéndose en una oportunidad para despertar la curiosidad y el asombro a partir de una vivencia satisfactoria. Para Huizinga (1972) el juego es un elemento central de la cultura. Las fiestas sagradas, las celebraciones son formas en las que el juego se manifiesta al interior de la cultura, permitiendo fortalecer las expresiones de una comunidad y vigorizar las manifestaciones grupales.

Algunos aspectos característicos del juego se refieren a la posibilidad de crear y re crear mundos, transitar desde la fantasía a la realidad, en una relación biunívoca que permite a los niños ir y venir experimentando sensaciones, construyendo experiencias y conocimiento a través de sus propias vivencias. Estas experiencias se encuentran enraizadas en la cultura, todo lo que ésta posibilita o por el contrario restringe, permitirá caracterizar las formas de juego que desarrollan los niños. En este sentido, el vínculo con pares o con adultos dispuestos a involucrarse en esta experiencia lúdica, se convierte en un elemento estimulante para el desarrollo del juego (Garvey, 1985). Al respecto y siguiendo a Winnicott (2012) en sus sesiones de observación de juego infantil en consultas psicológicas, se puede mencionar que “los chicos juegan con mayor facilidad cuando la otra persona puede y sabe ser juguetona” (p. 88) lo que implica la existencia de un entorno favorecedor del desarrollo del juego y adultos que se incorporen en rutinas y hábitos para propiciar su estimulación.

En el caso de los niños, el juego, otorga la posibilidad de repetir en forma interminable lo que resulta grato y satisfactorio. Además, revela los esfuerzos que cada niño o niña realiza por interpretar, aproximarse y comprender el mundo (Whitebread et al., 2012). Es una

actividad voluntaria, desinteresada, espontánea y agradable (Caillois, 1938, 1986). Cuando los niños juegan están en alguna forma re-presentando el mundo, haciendo uso de su imaginación para imitar las actuaciones que vivencian en la realidad. Al ser una actividad desinteresada, que no exige la elaboración de un producto determinado ni persigue obtener ganancias, sino, por el contrario, una acción gratuita que se vincula con la fantasía y la distracción, permite que todos puedan desarrollarlo.

1.4. El juego en la infancia temprana en niños con y sin discapacidad

La niñez y la infancia temprana son etapas en las que el juego se manifiesta como expresión natural del desarrollo de los niños. Este período es especialmente valioso para el desarrollo y manifestación de interacciones lúdicas, pues el niño es un explorador que va descubriendo infinitas oportunidades para crear, representar el mundo y compartir socialmente. Desde una perspectiva integral y según la convención de derechos del niño especificado en el artículo 31, el juego es un derecho de los niños. Les permite encontrarse en una actividad placentera, demostrando sentimientos de agrado a través de una acción libre que se desarrolla intersubjetivamente, en tanto relación e interacción con otros.

En la infancia temprana, niños y niñas, expresan a partir del desarrollo de conductas psicomotrices, la exploración del mundo, iniciaciones en el lenguaje o las formas de manipular, asir o coger objetos (Owens, 2016). El juego está imbricado en este desarrollo e involucra miradas, trayectorias, recorridos, movimientos, desplazamientos y ademanes que llenan de sentido la acción de los niños. Tal como mencionan Booth, Ainscow y Kingston (2007) "...el juego es importante para el desarrollo a cualquier edad, valioso en sí mismo y no sólo como algo que puede ser controlado y evaluado" (p. 2).

En consecuencia, el juego en la infancia temprana se visualiza como un aspecto esencial para el desarrollo de distintas funciones afectivas, cognitivas y lingüísticas (Owens, 2016). Es una experiencia humana importante que permite desplegar habilidades para representar y explorar el mundo. En la interacción y vinculación lúdica con adultos y pares, el niño adquiere habilidades sociales y potencia sus capacidades afectivas y cognitivas. Al jugar, interactúa, se conecta y se relaciona con otros, en una situación de placer. "El juego ofrece beneficios para el desarrollo cognitivo, emocional, físico y moral" (American Academy of Pediatrics, 2006; Elkind, 2007, citados en Bay Area Early Childhood Funders, 2007)

Al respecto, la discusión ha comenzado a transitar en relación a las etapas de desarrollo de los niños y su relación con el juego, las habilidades alcanzadas y lo que ocurre con aquellos niños que presentan discapacidad o retrasos en el desarrollo. Las habilidades desplegadas por los niños al jugar, se pueden organizar en secuencias temporales específicas de cada etapa de desarrollo. Estas secuencias serían reveladoras del período lúdico en el que se encuentran niños y niñas, existiendo diferencias entre el desempeño de niños con discapacidad y el desempeño de niños con desarrollo típico.

En este sentido, para los niños con desarrollo típico el juego es una habilidad muy natural que vivencian en forma cotidiana, desarrollándose en los distintos ambientes y situaciones en las que participan. Logran conectarse con otros, utilizar juguetes y objetos para simular situaciones o proyectar eventos, utilizan la imaginación y la creatividad para resolver problemas o encontrar soluciones a sus inquietudes y disfrutan en un involucramiento sostenido que los mantiene motivados por largo tiempo. En el caso de niños con discapacidad, se presentan variaciones en el desarrollo de los distintos aspectos del juego.

Algunos niños con discapacidad, dependiendo del nivel de desarrollo que hayan alcanzado, muestran descensos en las habilidades de juego, en muchas ocasiones, las habilidades lúdicas no se desarrollan de forma espontánea, se presentan de manera menos regular y en ocasiones con descenso importante respecto de los tipos de juego, las interacciones desarrolladas en tiempos de juego y menor diversificación en el desarrollo de juego simbólico. Según Barton (2015), los niños con discapacidad juegan menos que los niños con desarrollo típico y su juego simbólico es menos variado que el experimentado por los niños con desarrollo típico.

En general, carencias en las habilidades de juego son una manifestación de algún rezago o retraso en el desarrollo. Por ejemplo, niños con discapacidad intelectual presentan retrasos en el desarrollo del juego y del ocio (Quiroga, 1989; Sainz y Mayor, 1989, citados en Peredo, 2016). El juego se caracteriza por demostrar un menor repertorio de habilidades, un lenguaje reducido, una actividad lúdica menos sofisticada, una selección más limitada de materiales y con menores representaciones. Niños con discapacidad severa muestran conductas estereotipadas. Por su parte, niños con discapacidad motora demuestran menor participación debido a dificultades de manipulación y movilidad. Niños con discapacidad visual exhiben menor cantidad de juegos de intercambio social y más tiempo de juego solitario que niños con desarrollo típico. Niños con dificultades de lenguaje muestran menor contacto social y tienen un juego menos organizado.

Las investigaciones señalan que los niños con Trastorno específico de lenguaje desarrollan menos juego simbólico, éstos presentan menor duración y aparecen con menor frecuencia. Utilizan menos materiales y sus juegos se presentan poco creativos (Brown et al., 1975; Lovell, Hoyle y Siddall, 1968; Williams, 1978, citados en Barrachina et al., 2015). Al respecto, las investigaciones en habilidades cognitivas no lingüísticas en niños con trastorno específico de lenguaje (TEL) señalan que niños con TEL presentan una coordinación motora más pobre en términos de habilidades sensoriomotrices (Johston et al., 1981; Robinson, 1987; Stark y Tallal, 1981; Vargha-Khademte et al., 1995, citados en Barrachina et al., 2015). Por otra parte, los niños con déficit atencional manifiestan un juego menos simbólico o social, mostrando frecuentemente actividades de movimientos repetitivos. De esta manera, es posible determinar que ninguna discapacidad podrá ser diagnosticada debido a déficit en las habilidades lúdicas, pero discapacidades específicas sin lugar a dudas, tienen impacto en el tipo de juego desplegado (Garfinkle, 2004). El cuadro 1 muestra una clasificación de los tipos de juego desarrollados por los niños.

Esta clasificación contemporánea permite situar al niño en los tipos de juego a los que accede, integrando las experiencias de juego con otros dominios cognitivos que va desarrollando. Al respecto, Clemente (2006) releva el juego simbólico y su relación con el lenguaje, señalando “el juego simbólico permite fácilmente y a partir de los dos años y medio, introducir verbalmente al niño en discursos descentrados del aquí y el ahora” (p. 22). Así mismo, destaca la posibilidad de adquirir los tiempos verbales cuando los niños se introducen en un mundo narrado, pequeñas historias, personajes y argumentos.

Tal como se ha referido en este artículo, el juego es dinámico y multifacético, pues cambia constantemente sin usar una forma específica ni conductas determinadas al manifestarse. Tampoco es desarrollado en un contexto único ni asociado a un específico conjunto de habilidades. Difícilmente se define por lo que puede considerarse que es a la vez, una acción, un proceso y el producto de la conducta infantil (Sherratt y Peter, 2002).

Cuadro 1. Clasificación de juego contemporáneo

CATEGORÍA DE JUEGO	DESCRIPCIÓN
Juego sensoriomotor	Explorar el mundo actuando en él a través del tacto, pronunciando, morder, oler, gustar, golpear, patear.
Juego relacional	La exploración de la relación entre las propiedades de los objetos seleccionados insertando, construcción, agrupación o asociación de diferentes maneras.
Juego funcional	Ganando placer de usar objetos en la forma en que se supone que se utilizará, como hacer un perro de la corteza juguete, fingiendo beber de una taza.
Juego simbólico	Mediante la sustitución de los objetos, atribuyéndole propiedades falsas a un objeto; imaginando un objeto; o, de manera consciente actuando interacciones sociales de una secuencia de acciones que por una simple historia basada en hecho cotidiano.
Temática de fantasía	Pretensión altamente imaginativo y creativo dentro de una narrativa dinámica.

Fuente: Recuperado de Sherratt y Peter (2002).

Los autores han optado por describir sus características, indicando que la actividad lúdica es voluntaria, flexible, simbólica, significativa, gobernada por reglas, placentera y episódica, activa y no literal entre otras (p. ej., Fromberg, 2002; Hughes, 1991; Smith y Vollstedt, 1985). Describir las características del juego a través de la generación de taxonomías, permite conocerlo con mayor especificidad y facilita su evaluación. Las taxonomías admiten la generación de un sistema de clasificación donde cada categoría puede ser definida a través de conductas específicas observables y discretas, haciendo posible la evaluación del juego. Una de las clasificaciones del juego es la propuesta por Parten citado en Espinoza (1999), en la cual se enfatiza el carácter social de la actividad lúdica producida por los niños, tal como se señala en el cuadro 2.

Cuadro 2. Taxonomía del juego social

CATEGORÍA	DEFINICIÓN
Conducta no ocupada	El niño no juega, pero está ocupado mirando cosas de interés momentáneo
Juego solitario	El niño juega solo y con diferentes juguetes cercano a otros niños
Espectador	El niño mira a otros niños jugar, de pie o sentado a una distancia óptima para hablar, frecuentemente conversa con los niños a los que está mirando
Actividad paralela	El niño juega independientemente, pero con juguetes que lo llevarán a acercarse a otros niños; el niño juega a lado, pero no con otros niños.
Juego asociativo	Los niños intercambian materiales y conversación sobre una actividad común y traen a otros niños a la actividad, pero cada niño se integra (engancha) a lo que desea
Juego suplementario cooperativo u organizado	Uno o dos niños dirigen las actividades de otros y organiza al grupo para algunos propósitos, necesitando una división de la tarea y la organización de los roles. Los niños pertenecen o no al grupo.

Fuente: Elaboración propia a partir de Espinoza (1999).

Los niños pequeños pasan gran cantidad de tiempo jugando, esto ha sido observado en todas las culturas y épocas. Los motivos del juego en la infancia también han sido largamente estudiados y existen diversas teorías que explican la razón de la actividad lúdica, entre ellas el juego utilizado como sobrante de energía, para recreación o como práctica para desarrollar los roles de adultos, entre otros. En este sentido, es posible evaluar la actividad lúdica a través de la observación de conductas de juego y proyectarla como una habilidad que debe estar presente en el currículo infantil para niños con y sin

discapacidad, constituyéndose en una estrategia de estimulación, aprendizaje e inclusión social.

La propuesta consiste en utilizar estrategias que favorezcan el desarrollo de juegos más variados. Un repertorio de juego simbólico que incluya la enseñanza explícita y sistemática de habilidades lúdicas que permitan a niños con rezago o discapacidad acceder a la dinámica de juego. Una vez que están involucrados en el juego o que los niños han ingresado en esta esfera lúdica, no se interfiere en la dinámica propia del juego, permitiendo que éste se desarrolle con toda naturalidad, dejando al niño lo más libre posible.

2. Propuesta de abordaje del juego en la infancia temprana

Es posible identificar diferencias en los tipos de juego practicados por niños con alguna discapacidad en comparación con sus pares de la misma edad sin discapacidad, por esta razón, es importante contar con estrategias de evaluación del juego y con metodologías que permitan incrementar las habilidades lúdicas de niños con retraso en el desarrollo o discapacidad. Desde una perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1987), se plantea que el juego es el contexto donde se implementan intervenciones, es además una habilidad funcional con un valor práctico, que incrementa oportunidades para actividades normativas. En este sentido, para que un niño logre jugar, debe primero sentirse significativamente atraído y conectado en la situación de juego. Necesita estar participando con materiales y con otros de manera ajustada y con sentido, de esta forma, el juego será una experiencia gratificante y enriquecedora. En este sentido se proponen estrategias diversificadas de enseñanza, dentro de ellas podría considerarse las propuestas del diseño universal de aprendizaje (Meyer, Rose y Gordon, 2014), contemplando variadas opciones de compromiso en el desarrollo del juego, proporcionar múltiples opciones de representación de las actividades lúdicas y favorecer distintas formas de acción y expresión en el desarrollo del juego.

Por otra parte, al considerar la complejidad de la actividad lúdica, hay que visualizar que puede manifestarse en una amplia gama de conductas. Cuando la actividad lúdica desplegada por un niño es simple, el juego con objetos y el juego simbólico se presentan lejanos y distintos, pero en la medida en que el juego se vuelve más avanzado y complejo, la actividad concreta y la actividad simbólica comienzan a fundirse. Lo mismo ocurre al analizar el juego según el desarrollo de habilidades sociales implícitas en él. La actividad lúdica entonces transita desde el juego solitario hasta conseguir uno más cooperativo. Por lo tanto, un juego sofisticado, implica la integración de distintos tipos de juego, desde lo social pero también desde la utilización de objetos y materiales.

La importancia de la estimulación explícita de desarrollo del juego en la infancia temprana reside en potenciar distintas áreas cognitivas y sociales, funcionando como aporte y soporte del desarrollo de los niños, complementando las experiencias lúdicas con las habilidades y áreas que se encuentran en desarrollo. Así Clemente (2006) plantea favorecer el desarrollo del lenguaje utilizando experiencias intencionadas de juego. Sugiere jugar con el niño, desarrollando una propuesta programada y organizada. Recomienda utilizar representaciones humanas habituales en los juguetes de los niños, planificar los escenarios

y objetos que permitirán la acción e incorporar roles a los muñecos o personajes, imitando las verbalizaciones producidas en forma espontánea por los niños en momentos de juego.

Otra mirada de estimulación en la infancia temprana a partir del juego la propone el Consejo Interdisciplinario de Trastornos del Desarrollo y el Aprendizaje (ICDL) promoviendo un trabajo interdisciplinar para abordar las dificultades de comunicación, relación o pensamiento a partir del Modelo de DIR/*Floortime*, en la atención de los niños que presentan retrasos o trastornos del desarrollo (Greenspan y Wieder, 1999; Wieder y Greenspan, 2005). Este Modelo considera las etapas de desarrollo (D) en que se encuentra cada niño, las diferencias individuales (I) y las relaciones (R) e Interacciones o los patrones relacionales que afectan las interacciones en edades tempranas. El enfoque plantea un perfil único de cada niño a partir de sus fortalezas y debilidades, integrándolo en un plan de apoyo orientado a que cada niño alcance su máximo potencial. El modelo se basa en el logro de habilidades funcionales que permitan integrar las distintas áreas del desarrollo e interactuar con un propósito y se caracteriza por plantear el rol del afecto y las emociones como aspectos centrales en el logro de habilidades. El área afectiva o socio emocional guía y orienta el desarrollo de las otras áreas cognitivas, otorgando significado a las conductas sociales y comunicativas. Esta propuesta requiere de trabajo multidisciplinario y la participación activa de la familia a fin de comprender este perfil único y desarrollar conductas comunicativas y socioemocionales complejas.

La estrategia *Floortime* o Juego Circular propone usar el juego de forma sistemática para generar oportunidades de desarrollo y promover círculos de comunicación. Padres o cuidadores primarios participan de sesiones diarias de interacción lúdica que permiten al niño expresar ideas, necesidades y emociones tendiendo puentes entre esta comunicación expresada a través del lenguaje o el juego y la capacidad de organizar experiencias, actos o secuencias en respuestas comunicativas de mayor complejidad (Breinbauer, 2006).

La propuesta de este artículo reside en considerar la utilización explícita de patrones secuenciados de juego, incorporando la estimulación propicia para favorecer el desarrollo autónomo del juego en aquellos niños que presentan juego poco variado, con escaso dinamismo o que no inician interacciones lúdicas. Este proceso involucra parcializar las rutinas de juego, entregando refuerzo oportuno y constante frente a las iniciativas de interacción lúdica, por pequeñas que éstas sean. Aquellos niños que presentan discapacidad o se encuentran en riesgo de presentar rezago o retrasos en su desarrollo se beneficiarían de entornos estimulantes y rutinas de juego sistemáticas e integrales, dando paso a la adquisición de hábitos lúdicos, en secuencias de complejidad creciente, con actividades programadas y estructuradas para ello. Las consideraciones de una propuesta de estimulación temprana, centrada en la familia y en un trabajo multidisciplinario, se basan en respetar los aspectos propios del desarrollo de cada niño, teniendo como referencia el desarrollo típico descrito en la literatura, no obstante, considerando las barreras contextuales y respetando la individualidad, como asimismo el grado de compromiso o requerimientos de apoyo que presenta cada persona. Para ello se han considerado los siguientes aspectos centrales en una Propuesta Integral de Estimulación del Juego:

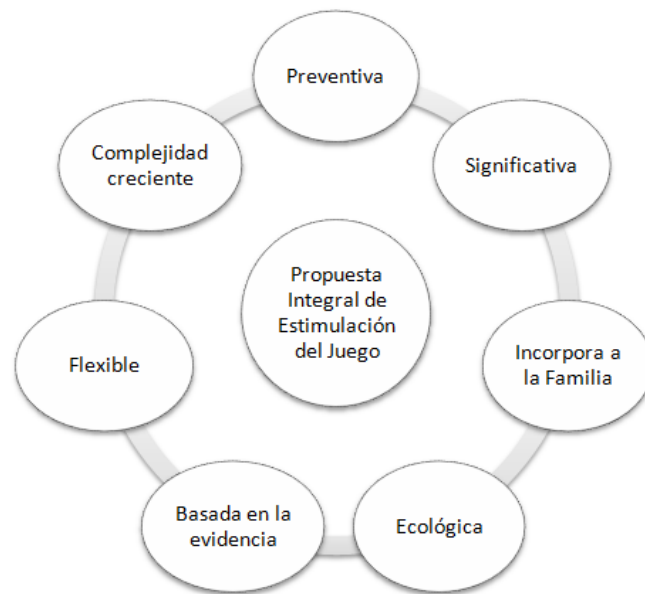


Figura 1. Diagrama de aspectos centrales en la elaboración de una propuesta integral de desarrollo del juego para niños con desarrollo típico, retrasos en el desarrollo y discapacidad

Fuente: Elaboración propia.

Propuesta preventiva: Consiste en generar oportunidades y experiencias de estimulación enriquecidas y variadas de juego infantil para todos los niños. El objetivo es favorecer procesos de interacción, desarrollo cognitivo, emocional y social a partir de los primeros años de vida, considerando la infancia temprana como una etapa central y propicia para el desarrollo del juego.

Propuesta significativa: La estimulación debe enfocarse en proveer situaciones de juego estimulantes, que aborden los intereses de los niños de acuerdo a la etapa del desarrollo en la cual se encuentran. Debe enfocarse en una mirada integral que contemple la estimulación de diferentes áreas cognitivas, estableciendo puentes hacia otras esferas de la vida cotidiana e incrementando la posibilidad de desarrollar juegos en forma independiente. De esta forma, y a partir de un juego que en algunos casos puede ser más dirigido, lograr la trascendencia y proyección a experiencias lúdicas de carácter autónomo.

Propuesta ecológica: Desarrollada en contextos naturales y contextualizados. Ello implica considerar las actividades cotidianas desempeñadas por el niño y las acciones habituales desarrolladas por la familia, como contextos próximos, cercanos y reales a partir de los cuales se planifica el programa de estimulación.

Desarrollada en complejidad creciente: Permite desarrollar habilidades de juego en forma progresiva y debe estar focalizada en el perfil de cada niño. Las pautas secuenciadas y parcializadas, permiten profundizar en rutinas de juego dirigidas, haciéndolas reiterativas, intensas y sistemáticas. De esta forma se brinda la oportunidad de repetir patrones de juego, que, al ser asumidos en forma habitual, comenzarán a integrarse paulatinamente en el proceso de juego espontáneo y autónomo.

Basada en la Evidencia: La propuesta debe contemplar las experiencias exitosas, investigaciones y sistematizaciones en torno al tema. Esto permite fundamentar las

decisiones de estimulación, considerando los avances, actualizaciones y resultados de las últimas investigaciones, así como literatura especializada en el área de Educación Especial e Infancia Temprana.

Propuesta Flexible: Es importante identificar las posibilidades de acción, el nivel alcanzado por el niño y sus necesidades. Esta línea de base, permite iniciar el programa de estimulación de acuerdo a las habilidades o requerimientos de apoyo, pudiendo pasar sin dificultad de una actividad a otra y comenzar la estimulación en cualquier punto de la secuencia propuesta. Este enfoque contempla la participación de niños que presentan buen nivel de desarrollo psicomotor o buenas habilidades de juego, así como también a aquellos que presentan retrasos en el desarrollo o discapacidad.

Incorporación de la familia: El trabajo con la familia, permite identificar las posibilidades de acción, expectativas, intereses, requerimientos y objetivos prioritarios que contemplan los padres o personas involucradas frecuentemente en las interacciones con el niño. Ello implica desarrollar en forma colaborativa, acciones de planificación, monitoreo y retroalimentación de las actividades y objetivos logrados en cada fase de aplicación del plan de estimulación. En este proceso se considera relevante el modelamiento y mediación del profesional responsable de guiar el acompañamiento de rutinas específicas de juego.

La secuencia de estimulación de juego basada en una propuesta en complejidad creciente se presenta en la figura 2. El diagrama explica un plan de estimulación con un enfoque de complejidad creciente. Comienza por la propuesta de interacción inicial en juego conjunto entre el adulto y el niño, sin embargo, dependiendo del perfil de cada niño, es posible partir desde cualquier punto del plan propuesto.



Figura 2. Plan secuencial de estimulación del juego
Fuente: Elaboración propia.

Interacción inicial de juego conjunto: El adulto y el niño se sientan en el suelo con variados juguetes, generando la posibilidad de inicio de juego por parte del niño (cuadro 3).

El adulto inicia una actividad de juego en la cual involucra corporalmente al niño y verbalización: Si el niño no inicia el juego en forma independiente, el acompañante inicia una actividad simple de juego en la cual implica corporalmente al niño y describe la acción que va realizando.

Ej.1: El adulto toma la mano del niño y mueve un auto de juguete y habla en forma simultánea describiendo lo realizado.

Ej.2: El adulto toma los brazos de la niña y mecen una muñeca, verbaliza en forma simultánea las acciones.

Modelado de juego y verbalización: El adulto realiza alguna actividad de juego para intencionar la imitación por parte del niño, muestra una actividad de juego.

Ej.1: El adulto lanza una pelota a una red y describe simultáneamente lo que está realizando.

Ej.2: El adulto sopla un globo desplazándolo con el aire de su boca y comenta con habla paralela todas las acciones que realiza.

Observación, imitación y expansión del juego: El adulto observa la actitud del niño frente al modelado anterior y ante cualquier acción de iniciar un juego, imita inmediatamente la conducta del niño, verbaliza lo realizado y amplía el patrón de juego comenzado por el niño.

Ej.1: El niño toma el auto de juguete. Inmediatamente el adulto toma el auto de juguete y lo desplaza hacia adelante, hacia atrás y lo guarda en el estacionamiento. Paralelamente relata la acción que va realizando.

Presentar el juguete e invitarlo a jugar: El adulto muestra un juguete, se lo entrega al niño y lo invita explícitamente a jugar. Deja que el niño desarrolle libremente su juego. Otorga verbalizaciones positivas y refuerzo ante las iniciativas del niño.

Ej.1: el adulto muestra una pelota, la hace rodar pasándosela al niño y describe las características de la pelota y del juego, invitando al niño a jugar. Ante la respuesta del niño, entrega elogios. ¡Muy bien!, ¡Me encanta jugar contigo!

El acompañamiento en actividades de juego debe estructurarse en una secuencia progresiva de gran intensidad en el apoyo a moderadas y pequeñas ayudas. Se postula gran acompañamiento a niños que presentan mayor compromiso sensorial, cognitivo, conductual o psicomotriz, el cual se va graduando dependiendo de las características, necesidades y evolución de los niños en sus habilidades de juego.

El desarrollo de estas fases de juego infantil puede considerarse para la estimulación de niños con desarrollo típico o niños que presentan riesgos de retrasos o discapacidad. Permite a partir de la enseñanza explícita de habilidades de juego, intencionar y favorecer lo que otros niños realizan naturalmente, transfiriendo a su entorno natural las experiencias de juego desarrolladas en forma dirigida. Especialmente en el caso de niños con discapacidad otorga posibilidades de mayor participación social e interacción en actividades recreativas.

Cuadro 3. Ejemplo de guion de estimulación de juego

MOMENTOS DE DESARROLLO DEL JUEGO	GUION SUGERIDO	EJEMPLOS DE ACCIONES
Interacción inicial de juego conjunto	1.- Explicitación inicial: Hoy vamos a jugar con este auto. Pregunta e incitación dirigida a respuesta. ¿Con qué vamos a jugar? Repitémoslo juntos. Acción de juego.	a) Se muestra el auto y se entrega la consigna, Hoy vamos a jugar con este auto. Luego se pregunta: ¿con qué vamos a jugar? b) Repitémoslo juntos: Vamos a jugar con este auto. c) Se hace rodar el auto por una pista en varias oportunidades y se verbaliza.
Realización de actividad de juego por parte del adulto en la cual involucra corporalmente al niño y verbalización	1.- Ahora vamos a hacer rodar el auto. Hagámoslo avanzar.	a) Mira yo lo haré primero. Estoy haciendo rodar el auto (hacer rodar el auto por la pista). b) Ahora hagámoslo juntos. El adulto toma la mano del niño y realizan la acción. Estamos haciendo avanzar al auto.
Modelado de juego y verbalización	3.- Ahora haremos sonar el motor y avanzar el auto por la pista. Entrega de Elogio.	a) Mira yo lo haré primero. Estoy haciendo sonar el motor y avanzar el auto (realizar las acciones) b) ahora hazlo tú. Se le pasa el auto al niño c) ¡Muy bien! el auto pasea por la pista.
Observación, imitación y expansión del juego	4.- Ahora te voy a pasar el auto.	a) ¡Muy bien! el auto está andando. Hagamos que se estacione frente a la casa. b) La mamá quiere ir a comprar. Vamos en el auto al supermercado.
Presentación del juguete e invitación a jugar	5.- Mira este auto, juguemos.	a) Vamos a pasear en el auto. ¿Qué auto escoges, por dónde avanzará. b) Hagámoslos avanzar por la pista de carrera. c) El chofer está cansado. Necesita detenerse a dormir. Llémoslo a su casa. d) Se pinchó una rueda. ¿Cómo la arreglamos?

Fuente: Elaboración propia.

La intencionalidad de generar secuencias en complejidad creciente, ajustadas a los requerimientos y perfil de fortalezas y debilidades de cada niño, permite situar las sesiones sistemáticas de juego, incorporando a la familia y a los profesionales, en los contextos naturales en que se desenvuelven los niños. Esta propuesta desarrollada en forma sistemática permitiría a los niños pasar de conductas funcionales a conductas más complejas en el plano del juego, de la interacción social, de la comunicación y del desarrollo afectivo.

3. A modo de conclusión

El juego es una habilidad que forma parte de la vida del ser humano, enriquece su experiencia y permite otorgar sentido y significado a las actividades cotidianas. Éste involucra ámbitos cognitivos, lingüísticos sociales y culturales, convirtiéndose en una experiencia natural que fluye a lo largo del desarrollo, no obstante en el caso de niños y niñas con rezago o que presentan dificultades en algún área específica o discapacidad, este aspecto también se ve interferido. La investigación sugiere que los efectos de una intervención sistemática en niños con discapacidad, participando de experiencias de juegos de imitación y de ficción o de juego simbólico, permite que los niños adquieran mantengan y generalicen las conductas de juego hacia otros contextos (Barton y Wolery, 2010; Barton, 2015). Una propuesta integral que permita a niños y niñas interactuar en forma sistemática con sus padres y sus familias en sesiones de juego, permitiría a partir de un apoyo basado en aspectos socioemocionales y afectivos, transitar desde un juego dirigido y con altos niveles de acompañamiento hacia el logro de otros dominios del desarrollo, incluyendo un juego espontáneo con formas de comunicación más complejas y respetando en todo momento las ideas, necesidades y requerimientos que propongan los niños en este proceso.

Iniciar este acompañamiento en edades tempranas, permitiría prevenir dificultades o retrasos en el desarrollo y evitar que se acentúen conductas de aislamiento en niños con discapacidad. Las secuencias progresivas con graduación del acompañamiento desde moderadas a pequeñas ayudas permitirían generar oportunidades de comunicación, de socialización con pares y de interacción en actividades lúdicas con otros niños. De esta forma se sugiere la inclusión en edades tempranas, tomando como base las posibilidades que brinda el juego para favorecer en forma intencionada el mayor despliegue emocional y social en niños con desarrollo típico y especialmente en aquellos que requieren de ayudas específicas para avanzar en ese desarrollo.

Referencias

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2013). Promoting equity in education. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 32-43.
- Allen, K. y Cowdery, G. (2015). *The exceptional child. Inclusion in early childhood education*. Nueva York, NY: Cengage Learning
- Aranda, R. (2011). *Atención temprana en educación infantil*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Barrachina, L., Aguado, G., Cardona, M. y Sanz-Torrent, M. (2015). *El trastorno específico del lenguaje*. Barcelona: Editorial UOC.

- Barton, E. (2015). Teaching generalized pretend play and related behaviors to young children with disabilities. *Exceptional Children*, 81(4), 489-506. <https://doi.org/10.1177/0014402914563694>
- Barton, E. y Wolery, M. (2010). Training teachers to promote pretend play in young children with disabilities. *Exceptional Children*, 77(1), 85-106. <https://doi.org/10.1177/001440291007700104>
- Bay Area Early Childhood Funders. (2007). *The value of play for early learning*. Recuperado de <http://earlychildhoodfunders.org/>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing leaning and participation in schools*. Manchester: CSIE.
- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2007). *Index para la inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en educación infantil*. Bristol: CSIE.
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, Echeita, G. y Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19.
- Breinbauer, C. (2006). Fortaleciendo el desarrollo de niños con necesidades especiales: Introducción al modelo DIR y la terapia floortime o juego circular. *Transiciones. Revista de la Asociación Peruana de Terapia Psiconalíticade Niños y Adolescentes*, 11, 1-12.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Caillois, R. (1938). *Teoría de los juegos*. Barcelona: Seix Barral.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Clemente, R. (2006). *Desarrollo del lenguaje*. Barcelona. Octaedro.
- Córdoba, E., Lara, F. y García, A. (2017). El juego como estrategia lúdica para la educación inclusiva del buen vivir. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1) 81-92.
- DEC/NAEYC. (2009). *Early childhood inclusion*. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina.
- Echeita, G. (2013). Definir la inclusión para llevarla a la práctica. *En la Calle: Revista sobre Situaciones de Riesgo Social*, 26, 11-15.
- Echeita, G. y Navarro, A. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible. Una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania*, 46, 141-161.
- Espinoza, M. (1999). El estudio observacional del juego en los preescolares. En T. Anguera (Coord.). *Observación de la escuela* (pp. 281-288). Barcelona: Ediciones UB.
- Fromberg, D. (2002). *Play and meaning in early childhood education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- García, F. S. (2014). Atención temprana, enfoque centrado en la familia. En AELFA. (Ed.), *Actas del XXIX Congreso AELFA. Logopedia: evolución, transformación y futuro* (pp. 286-302). Madrid: AELFA.
- Garfinkle, A. (2004). Assessing play skills. En M. Mc Lean, M. Wolery y D. Bailey (Eds.), *Assessing infants and preeschoolers with special needs* (pp. 451-516). Upple Sadder River, NJ: Pearson.
- Garvey, C. (1985). *El juego infantil*. Madrid: Morata.

- Giaconi, C., Nahuelhuala, P. y Pedrero, V. (2017). Participación de niños y adolescentes en situación de discapacidad: Un ámbito a ser estudiado y evaluado. *Revista Chilena de Pediatría*, 88(1), 184-185.
- Greenspan, S. y Wieder, S. (1999). A functional developmental approach to autistic spectrum disorders. *JASH*, 24(3), 147-161.
- Hughes, F. (1991). *Children, play and development*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez-Priego, C., Anaya-Hamue, M. E. y Salgado, D. (2014). Desarrollo de la personalidad y virtudes sociales: Relaciones en el contexto educativo familiar. *Educación y Educadores*, 17(3), 447-467. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.3.3>
- Mc William, R. (2016). Metanoia en atención temprana: Transformación a un enfoque centrado en la familia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1) 133-153. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100008>
- Meyer, A., Rose, D. H. y Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- OMS. (2001). *Clasificación Internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*. Madrid: Imsero.
- OMS. (2013). *El desarrollo del niño en la primera infancia y la discapacidad. Un documento de debate*. Malta: OMS.
- OMS. (2017). *Diez datos acerca del desarrollo de la primera infancia como determinante social de la salud*. Recuperado de http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/child/development/10facts/es/
- ONU. (1959). *Declaración de los derechos del niño*. Recuperado de <https://www.oas.org/dil/esp/Declaraci%C3%B3n%20de%20los%20Derechos%20del%20Ni%C3%B1o%20Republica%20Dominicana.pdf>
- ONU. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado de <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- Owens, R. (2016). *Language development an introduction*. Boston, MA: Pearson.
- Peredo, R. (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: Datos, criterios y reflexiones. *Reflexiones en Psicología*, 15, 101-122.
- Perpiñan, S. (2003). Generando entornos competentes. Padres, educadores, profesionales de AT: Un equipo de estimulación. *Revista de Atención Temprana*, 6(1) 11-17.
- Sahlberg, P. (2013). *El cambio educativo en Finlandia. ¿Qué puede aprender el mundo?* Buenos Aires: Paidós.
- Sherratt, D. y Peter, M. (2002). *Developing play and drama in children with autistic spectrum disorders*. Recuperado de <https://www.amazon.co.uk/Developing-Children-Autistic-Spectrum-Disorders/dp/1853466972>
- Smith, P. y Vollstedt, L. (1985). On defining play: An empirical study of the relationship between play and various play criteria. *Child Development*, 56(4) 1042-1050. <https://doi.org/10.2307/1130114>
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de educación inclusiva*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia et la Cultura.

- UNESCO. (2014). *Acuerdo de Mascate*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Muscat-Agreement-ESP.pdf>
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon*. Recuperado de: <https://es.unesco.org/world-education-forum-2015/about-forum/declaracion-de-incheon>
- UNESCO. (2016). *Training tools for curriculum development: A resource pack supporting Inclusive education*. Ginebra: International Bureau of Education-Unesco.
- Whitebread, D., Basilio, M., Kuvalja, M. y Verma, M. (2012). *The importance of play*. Bruselas: Toy Industries of Europe.
- Wieder, S. y Greenspan, S. (2005). Can children with autism master the core deficits and become empathetic, creative, and reflective? *The Journal of Developmental and Learning Disorders*, 9, 1-29.
- Winnicott, D. (2012) *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R. y Sibaja, S. (2016). Children's play and affective development affect, school adjustment and learning in preschoolers. *Infancia y aprendizaje*, 39, 380-400. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1138718>

Breve CV de las autoras

Francisca Cáceres Zúñiga

Profesora de Educación Especial y Diferenciada. Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctora en Ciencias Humanas, Mención Discurso y Cultura. Universidad Austral de Chile. Magíster en Política y Gestión Educacional. Universidad de Talca. Profesor Instructor. Departamento de Diversidad e Inclusividad Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Católica del Maule. Miembro del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social, CIEJUS. Líneas de investigación vinculadas a: Juego, Comunicación y Lenguaje, Inclusión Educativa. ORCID ID: 0000-0001-7280-9616. Email: mfcaceres@ucm.cl

Maribel Granada Azcárraga

Profesora de Educación Diferencial con Mención en Audición y Lenguaje. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid. Profesor Adjunto, Departamento de Diversidad e Inclusividad Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Católica del Maule. Miembro del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social, CIEJUS. Líneas de investigación vinculadas a: Comunicación y Lenguaje e Inclusión Educativa. ORCID ID: 0000-0003-1123-3566. Email: mgranada@ucm.cl

María Pomés Correa

Profesora de Educación Especial y Diferenciada. Pontificia Universidad Católica de Chile. PhD en Filosofía, Educación Especial, Intervención Temprana. Universidad de Oregon – EE. UU. Profesor Adjunto. Departamento de Diversidad e Inclusividad Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Católica del Maule. Miembro del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social, CIEJUS. Líneas de investigación vinculadas a: Atención Temprana, Prevención y evaluación de las dificultades del Aprendizaje, Comunicación y Lenguaje, Inclusión Educativa. ORCID ID: 0000-0003-2220-7451. Email: mppomes@ucm.cl

Los Retos de la Educación Intercultural en el Siglo XXI

The Challenges of Intercultural Education in the 21st Century

Francisco Guzmán Marín *

Universidad Pedagógica Nacional, México

En esencia, la educación moderna tiene un carácter de evangelización socio-civilizatoria en los valores, tradiciones y formas de pensamiento occidental, consiguiendo de esta forma “crear una nueva especie: los asiáticos helenizados, los negros grecolatinos y los indígenas occidentalizados”, siguiendo el lance de reflexión de Jean-Paul Sartre (2008); sin embargo, dados los profundos cambios socio-culturales que han transformado las sociedades contemporáneas, en el orden global, el paradigma socio-educativo que mejor responde a las exigencias, demandas y retos histórico-civilizatorios propuestos por la dinámica propia de los nuevos contextos de construcción de la sociedad plural y multicultural, al propio tiempo que constituye una estrategia transversal a los procesos formativos institucionales, es el modelo de la Educación Intercultural, en cuanto dispositivo emergente de la formación societal desde, en y para la diversidad socio-cultural.

Descriptor: Educación multicultural; Multiculturalismo; Pluriculturalismo; Educación intercultural; Tiempos modernos.

In essence, modern education has a character of socio-civilizational evangelization in Western values, traditions and ways of thinking, thus achieving "to create a new species: the Hellenized Asians, the Greco-Latin blacks and the Westernized Indians", following the Reflection by Jean-Paul Sartre (2008); however, given the profound socio-cultural changes that have transformed contemporary societies, in the global order, the socio-educational paradigm that best responds to the demands, demands, and historical-civilizing challenges proposed by the dynamics of the new contexts of The construction of the plural and multicultural society, at the same time that it constitutes a transversal strategy to the institutional formative processes, is the model of the Intercultural Education, as an emergent device of the societal formation from, in and for the socio-cultural diversity.

Keywords: Multicultural education; Multiculturalism; Pluriculturalism; Intercultural education; Modern times.

Los sistemas educativos deben asegurar unas bases sólidas para la igualdad de oportunidades en la escuela, el trabajo y la sociedad, atendiendo a la diversidad de géneros, etnias y culturas a partir de un reconocimiento entre iguales basado en el respeto a la diversidad. Juan (José Leiva Olivencia)

Introducción

La Educación Moderna se encuentra determinada por cinco principios fundamentales del pensamiento enciclopédico-ilustrado, a saber: en primer lugar, la igualdad ontológica, inherente e irrevocable, del ser humano, como ya se previene en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, y cuyo sentido histórico-filosófico se ha venido reiterando en las diversas generaciones de las declaratorias universales de los

Derechos Humanos; en segundo lugar, el progreso socio-cultural como factor fundamental del desarrollo socio-civilizatorio de las comunidades humanas; en tercer lugar, el emplazamiento del conocimiento formal (científico-disciplinario y técnico-tecnológico), en cuanto agente privilegiado, exclusivo, legítimo y decisivo de la reforma moral de los individuos y de las sociedades, al propio tiempo que causa primordial de las transformaciones societales; en cuarto lugar, la institucionalización de la formación social de las personas, comunidades y sociedades nacionales, conforme a los objetivos del proyecto político-económico-cultural que sustentan los diversos aparatos del Estado-Nación; y en quinto lugar, la proyección formativa del ciudadano para conformar la utópica sociedad del mañana, mediante reforma ontológica del ser humano que posibilite trascender las insuficiencias históricas del presente.

Allende las originales intenciones socio-históricas del pensamiento enciclopédico-ilustrado, lo cierto es que, en la realidad de los Sistemas Educativos contemporáneos, estos mismos principios se han utilizado, de manera transversal y rizomática, tanto por los grupos político-económicos dominantes, como por los agentes en resistencia contrasistémica, para justificar, legitimar y promover prácticas socio-educativas homogéneas y homogenizantes, cuya función principal es el disciplinamiento social, mediante el cual se tiende a reproducir las formas de dominación económico-culturales vigentes, en donde más que formar a los individuos y comunidades se les informa parcialmente –y, en la mayoría de las ocasiones, de manera desfasada– sobre los productos del conocimiento formal, dentro de un ámbito de presunta profilaxis laica y desarraigado, por completo, de los intereses particulares de los individuos, familias y comunidades, así como de los constructos socio-identitarios del estrato histórico-cultural en que significan y desarrollan su vida cotidiana. En esencia, la educación moderna tiene un carácter de evangelización socio-civilizatoria en los valores, tradiciones y formas de pensamiento occidental, consiguiendo de esta forma “crear una nueva especie: los asiáticos helenizados, los negros grecolatinos y los indígenas occidentalizados”, siguiendo el lance de reflexión de Jean-Paul Sartre (2008). En efecto, la propia Educación Indígena, en América Latina, de manera histórica, se ha determinado por su función socio-civilizante, donde las lenguas nativas representan simples instrumentos estratégicos para hacer más eficiente los procesos educativos de evangelización cultural, o de “colonización del pensamiento”, si se prefiere.

Si el pensamiento formal, a través de las prácticas científico-disciplinarias y técnico-tecnológicas, ha constituido el dispositivo más eficiente de dominación y planetarización de la cultura occidental, por su parte, la educación moderna representa el dispositivo institucional, e institucionalizante, más eficaz de evangelización cultural y de disciplinamiento societal, mediante el cual se reproduce, arraiga y promueve tal sistema de dominio global de las sociedades humanas, desde aproximadamente el siglo XVI hasta la época contemporánea. Si se enajena la capacidad de decisión sobre la transmisión institucional de los valores, las tradiciones y las formas culturales de pensamiento, entonces, se instaura un sistema de dominio socio-político sobre los individuos, las comunidades y los pueblos, que opera a través del control de los sentidos y significados de la construcción identitaria, es decir, del control cultural, como bien parece advertir Guillermo Bonfil Batalla (1991). Y esta función reproductora del sistema de dominio socio-civilizatorio es la que realiza precisamente la educación moderna; las políticas educativas, la acción pedagógica y la certificación institucional imponen un paradigma ontológico y un modelo de significación socio-cultural que se presenta como el único modo legítimo de ser y de devenir en la historia, según lo han mostrado con bastante claridad

ya Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (2005), aspecto en que parece coincidir la corriente pedagógica denominada como Pedagogía Crítica, encabezada por Peter McLaren, Henry Giroux y Stephen Kemmis.

Sin embargo, si la escuela, en tanto espacio institucional, e institucionalizante, de las prácticas educativas modernas, es el ámbito propio de la reproducción político-económica de las sociedades occidentales, u occidentalizadas, por consecuencia, es también el territorio de la resistencia, de la lucha contra-cultural y/o de la deserción emergente de las disposiciones socio-civilizatorias instituidas. Parafraseando a Peter McLaren (2005), bien es posible afirmar que “las escuelas están envueltas en la disputa por el ‘espacio’ cultural o aberturas en la cultura oficial dominante, ya que ésta nunca es capaz de asegurar el control total sobre los grupos culturales subordinados”. Así, pues, en cuanto efecto de resonancia de las diversas confrontaciones civilizatorias que acontecen en la dimensión socio-política y económica-cultural, en la escuela moderna subyacen múltiples luchas de resistencia, contra-sistémicas y/o de evasión de los contenidos, significados y valores socio-civilizantes que comportan las prácticas educativas instituidas, esto tanto como producto de las crisis de significación que se presentan, de modo recurrente, en el orden social dominante y como consecuencia directa, también, de la diversidad socio-cultural que caracteriza la conformación de las sociedades contemporáneas, el movimiento punk y las tribus urbanas, o los pueblos indígenas y las poblaciones de migrantes, de manera respectiva, por ejemplo.

Los largos siglos de combate encarnizado de la civilización occidental a la diferencia, a la otredad –representada en las figuras del bárbaro, el salvaje, el aborígen, el indígena, etc.–, mediante la imposición cultural del Imperio del Significante de la identidad y la aplicación sistemática de las distintas estrategias de evangelización socio-civilizatoria, no consiguieron anular, ni mucho menos abolir, la diferencia onto-histórica de la existencia humana; más aún, las expresiones de la alteridad del ser humano se han diversificado, multiplicado y acentuado al interior mismo del proyecto socio-histórico de la civilización occidental, adquiriendo nuevas formas de representación y de significación cultural, tales como la diversidad de género, de capacidades, religión, clase económica y tradición etnográfica, entre otras. La institución escolar, en cuanto correlato de la diversa composición etnográfico-cultural de la sociedad moderna, no puede sustraerse a las luchas identitarias que devienen de esta inexorable eclosión de la diversidad onto-histórica. En el desarrollo de las prácticas socio-educativas se confrontan las distintas formas de significación que constituyen la identidad político-cultural de los diferentes agentes implicados en este proceso, tales como: instituciones internacionales (UNESCO), instancias nacionales (SEP), organismos locales (escuelas), políticos, pedagogos, psicólogos, sociólogos, trabajadores sociales, profesores, alumnos y padres de familia, por mencionar sólo algunos de lo que conforman las comunidades educativas modernas. De hecho, el fenómeno moderno de la educación se realiza en el diálogo, negociación, confrontación y/o resistencia de los valores socio-culturales que cada uno de estos agentes representa y suscribe.

La sociedad moderna se ha transformado de manera significativa en el último medio siglo, a consecuencia de la reorientación histórico-cultural de los fundamentos socio-filosóficos y de las prácticas político-económicas que originaron su articulación en cuanto proyecto de civilización planetaria. Los principales cambios socio-históricos que propician la postmoderna constitución de la transitiva sociedad contemporánea, los cuales impactan en la transitoria reforma del fenómeno educativo, son: el descrédito de los grandes meta-

relatos que organizan la metafísica comprensión del desarrollo histórico de la civilización, preconizada de manera tan estridente por los pensadores postmodernos (Jean-Francois Lyotard, 2006, verbigracia); la Tercera Revolución Tecnológica que establece las condiciones de posibilidad para el surgimiento y arraigo de la Empresa Postindustrial, la Sociedad del Conocimiento y la Aldea Global, entre otros fenómenos; la emergente consolidación del Sistema Mundo, para decirlo en términos de Immanuel Wallerstein (2006) –mejor conocido como el fenómeno de la Globalización–, lo cual impacta en la erosión de las fronteras nacionales, el fortalecimiento de la influencia de los organismos multilaterales en el conjunto de las políticas locales –la ONU y la OCDE, por ejemplo–, la incentivación de los flujos de migración del Hemisferio Sur hacia el Hemisferio Norte, etc.; y el desarrollo de la cultura democrática que posibilita la reivindicación de las comunidades y de las culturas subalternas, así como el consecuente reconocimiento institucional de la Sociedad Plural y Multicultural.

El conjunto de estos fenómenos socio-históricos propicia el surgimiento de una múltiple serie de acontecimientos que impactan directamente en la re-significación y, por ende, en la sensible transformación de las prácticas socio-educativas modernas, entre las que se encuentran: el desplazamiento de la escuela como núcleo exclusivo y predominante de la formación societal; la constitución de espacios emergentes de difusión y promoción de los valores culturales de las comunidades subalternas, o subordinadas –las emisoras de radio y televisión indígenas, o comunales, verbigracia–; la diversificación de las modalidades y de las ofertas educativas que nomadizan, desterritorializan y des-institucionalizan las prácticas de la educación formal (la educación virtual, la educación a distancia, la educación abierta, los *Massive Open Online Course* [MOOC], por ejemplo); la flexibilización, o apertura, de los diseños, planes y programas nacionales de estudio; el fomento de la integración educativa, o *Mainstreaming* como le denomina J. W. Birch (1974), en cuanto estrategia democrática de incorporación de todos los sectores sociales a los proyectos de desarrollo nacional; y el impulso a los modelos pedagógicos de formación diferenciada, en función de los niveles particulares de desarrollo onto-genético, los intereses específicos de vida y los valores identitarios de los individuos y de las comunidades de que proceden, por mencionar sólo algunos de los más relevantes.

En este marco de significativas transformaciones socio-culturales del proyecto moderno de civilización, un fenómeno resulta por demás trascendente tanto para la constitución jurídico-política de las distintas disposiciones del Estado-nación, como para la definición de las políticas públicas de formación y disciplinamiento societal, esto es, el reconocimiento legal e institucional de la sociedad plural y multicultural –cuyos principios nodales se sintetizan en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, de la UNESCO del 2001–. Este hecho comporta dos implicaciones sustantivas para la proyección y concreción de las prácticas socio-educativas contemporáneas, a saber: por un lado, la aceptación tácita de que a los individuos y comunidades les asiste el derecho de apropiarse de los valores identitarios que constituyen a su propia cultura, en cuanto imperativo ético y derecho esencial de la dignidad humana, como se bien se puede advertir en la Declaración de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural y en la Declaración de Friburgo sobre los Derechos Culturales, del 2007; y por otro lado, el principio fundamental de que los procesos educativos formales, además de generar competencias para la definición de su proyecto particular de vida y para participar activamente en el devenir histórico de su tradición cultural, a su vez, debe propiciar el desarrollo de competencias para convivir con la alteridad humana, es decir, para relacionarse con quienes disponen de cosmovisiones,

lenguajes y prácticas identitarias distintas, según es posible colegir del informe que Jacques Delors (1996) presenta a la UNESCO. En esta perspectiva, el paradigma socio-educativo que mejor responde a las exigencias, demandas y retos histórico-civilizatorios propuestos por la dinámica propia de los nuevos contextos de construcción de la sociedad plural y multicultural, al propio tiempo que constituye una estrategia transversal a los procesos formativos institucionales, es el modelo de la Educación Intercultural, en cuanto dispositivo emergente de la formación societal desde, en y para la diversidad socio-cultural.

1. La educación intercultural

En términos generales, la Educación Intercultural encuentra tres principales fuentes de fundamentación socio-histórica y, por ende, de definición conceptual, tales son: por una parte, "el resurgimiento y la redefinición de las identidades étnicas indígenas, en el contexto del así denominado "postindigenismo" latinoamericano", de acuerdo con Gunther Dietz y Laura Selene Mateos (2011, p. 21); por otra parte, la constitución de amplios pliegues multiculturales en las sociedades de economía desarrollada, en Europa y Estados Unidos, principalmente, como producto de los flujos migratorios del Hemisferio Sur al Hemisferio Norte –de África y Medio Oriente a Europa, de Latinoamérica a Estados Unidos y de China al resto del mundo–; y por último, aunque no siempre considerado por los especialistas en la materia, las luchas por la autonomía política de las diferentes regiones socio-culturales de la Comunidad Europea –el país Vasco en España, los Húngaros en Rumania e Irlanda del Norte en Gran Bretaña; esto sin soslayar, la lucha por la autonomía de más 30 millones de kurdos que se hallan repartidos en cuatro países del Oriente Medio: Turquía, Irán, Irak y Siria, por ejemplo–, luchas que tienen como sustento nodal de su reclamo jurídico-legal, la defensa de su lengua, tradición cultural y valores identitarios. Como los grandes meta-relatos de la filosofía socio-civilizatoria occidental, el sueño de la igualdad onto-histórica y de la homogeneidad cultural del Estado-Nación que nutrió el proyecto de la Modernidad, se derrumba ante la incontenible eclosión de la diversidad étnico-cultural que subyace, subalterna y underground, resistiendo a los embates del disciplinamiento societal de la cultura oficial, emplazada en cuanto institución legítima y legitimante.

Un conjunto de acontecimiento que parece marginal para quienes se encuentran inmersos en el proceso de construcción del concepto de la educación intercultural y/o en su concreción práctica en los Sistemas Educativos contemporáneos, pero que, sin embargo, constituye un amplio frente de lucha por el reconocimiento jurídico-político de la pluralidad y la multiculturalidad en el seno mismo de las naciones que suelen definirse como "monoculturales" y, al mismo tiempo, en los dispositivos de la planetarización homogenizante de los valores occidentales –y que de hecho, han contribuido de manera significativa en el logro histórico de tal reconocimiento–, es la confluencia de los movimientos contra-culturales emergentes con las corrientes de defensa de la diversidad de género, de capacidades diferentes y de libertad religiosa, entre muchos otros. Las comunidades que suscriben estos movimientos sociales, en la mayoría de las ocasiones comparten la misma situación marginada, subalterna y underground ante la cultura oficial dominante, que los grupos étnicos indígenas, los migrantes y los pueblos que defienden su autonomía legal. La diversidad no se explica solamente por las distinciones del lenguaje, las tradiciones histórico-culturales o los valores de construcción identitaria, sino que

también proviene de las distintas formas de ser, de situarse en mundo y de perfilar su proyecto particular de vida. Las sociedades monoculturales no son más que un crisol de múltiples modos de agenciarse y de devenir las prácticas socio-culturales vigentes, que los dispositivos de represión y de disciplinamiento societal del Imperio del Significante de la Identidad no han conseguido depurar; el ideal moderno de la igualdad identitaria se esfuma ante la pluralidad onto-histórica del acontecer humano.

En el fondo, lo que articula estos diferentes fenómenos sociales que originan la necesidad histórica de la educación intercultural es la defensa del derecho a la diferencia y de que ésta no puede ser factor de exclusión, marginación y/o discriminación socio-política y/o económico-cultural. En este sentido, Maider Maraña, Responsable Cultura para el Desarrollo de la UNESCO Etxea, en relación con la Observación General N° 21 Derecho de toda Persona a Participar en la Vida Cultural, del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, recupera que:

En particular, nadie puede ser discriminado por el hecho de querer optar por pertenecer o no a una comunidad o grupo cultural determinado, o por el hecho de ejercer o no una actividad cultural. Igualmente, nadie quedará excluido del acceso a las prácticas, los bienes y los servicios culturales. (Maraña, 2010, p. 14)

Los remanentes del sentido histórico que comportan estos distintos fenómenos socio-culturales todavía pueden advertirse, con toda claridad, en los diversos esfuerzos de conceptualización y de construcción de propuestas operativas prácticas de la educación intercultural, que realizan las diferentes disciplinas del conocimiento contemporáneo, entre las cuales se encuentran: la filosofía, la historia, el derecho, la psicología, genética, sociología, antropología, lingüística y pedagogía, por mencionar sólo algunas de las más importantes en este campo. De ahí, pues, que desde la vertiente de comprensión latinoamericana, y con mayor especificidad en México, prevalezca lo que podría denominarse, de alguna manera, como la concepción “indigenizada” de la interculturalidad, por lo menos en tres posibles tendencias, esto es: primera, como redefinición emergente de la educación indígena, bajo el propósito de trascender el carácter socio-civilizante y colonizador que tradicionalmente le han impuesto los diferentes gobiernos del área, aún bajo la modalidad del bilingüismo –según resulta patente con la instauración de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán y la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, por ejemplo–; segunda, en tanto estrategia educativa transversal de mediación entre las culturas nativas y el criollismo predominante en la cultura mestiza del continente; y tercera, en cuanto ideología de las políticas educativas diferenciadas para grupos autóctonos minoritarios, siguiendo los planteamientos de Dietz (2003), la cual sirve tanto para fundamentar el derecho de los pueblos indígenas de preservar los contenidos socio-identitarios de su propia cultura –el lenguaje, las tradiciones históricas, los usos y costumbres, etc.–, como para sustentar mecanismos de “discriminación positiva”, por parte de los gobiernos locales –según sucede con el Programa de las 900 Escuelas en Chile, el Programa Acciones Compensatorias para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica en México, el Programa Nacional de Escuelas Prioritarias en Argentina y el Fundoescola en Brasil.

Ahora bien, de acuerdo con Dietz y Mateos (2011), en el territorio anglosajón, con la intención de que determinadas minorías étnicas, autóctonas y alóctonas, se empoderen de sus procesos de identidad, etnogénesis y “emancipación”, se reconoce la necesidad de introducir el multiculturalismo en el Sistema Educativo, a través de “acciones afirmativas” o “discriminación positiva”, tales como becas, procesos de selección, subsidios y

exoneración de impuestos preferenciales para estos sectores. Mientras que en el espacio continental europeo, siguiendo el lance de análisis de estos mismos autores, más que en las necesidades de empoderamiento político-cultural de las minorías, tal cual sucede en el Reino Unido, los Estados Unidos y Canadá, el énfasis de la educación intercultural se concentra en la exigencia histórica de impulsar el desarrollo de competencias de coexistencia y convivencia social, que respondan con eficacia a los nuevos retos que plantea el complejo ambiente de sociedades diversificadas, plurales y multiculturales. La diferencia política radica en que el impulso al multiculturalismo educativo, de cuño anglosajón, se centra en las acciones compensatorias sobre los sectores de población tradicionalmente excluidos, discriminados y/o subordinados por diferencias raciales, económicas, étnicas o culturales; en tanto que la educación intercultural, de la Europa continental, se percibe como una estrategia de formación transversal que pretende el desarrollo de competencias interculturales de interacción social, tanto en las sociedades mayoritarias marginadoras como en los grupos minoritarios marginados. Gunther Dietz y Laura Selene Mateos lo sintetizan de la siguiente manera

En este sentido, mientras que en Estados Unidos y el Reino Unido se tiende a una educación empoderadora enfocada hacia las minorías, en la Europa continental se está optando por una educación que transversaliza el fomento de las competencias interculturales tanto de las minorías marginadas como sobre todo de las mayorías marginadoras. (Dietz y Mateos, 2011, p. 18)

Estas dos estrategias emergentes de comprensión socio-educativa: el multiculturalismo educativo y la educación intercultural, comparten dos aspectos de definición político-conceptual, a saber: por un lado, el reconocimiento de la coexistencia de dos o más estratos culturales en un mismo espacio político-geográfico; y por otro lado, la persistencia histórica de una relación de poder entre los grupos mayoritarios dominantes que buscan la imposición de sus valores identitarios mediante la homogenización de la formación societal y los colectivos minoritarios subalternos que resisten tales empeños de evangelización socio-civilizatoria, al propio tiempo que reivindican sus propias tradiciones histórico-culturales. "La educación intercultural parte del hecho sociológico de la existencia de diferentes grupos culturales, uno mayoritario y otros en minoría", señala Rafael Sáez (2006, p. 870) En consecuencia, la definición de la interculturalidad se deriva de la explicación socio-antropológica del fenómeno del multiculturalismo, sus causas, formas de acontecimiento y consecuencias político-culturales y económico-sociales, como se puede apreciar en el lance de análisis seguido por Dietz y Mateos (2011), Sáez (2006), Abdallah-Pretceille (2001) y Aneas (2005), entre muchos otros; en función de lo cual se proponen tres principales factores de construcción de las propuestas interculturales de educación, tales son: primero, la afirmación reivindicativa de los valores culturales de constitución identitaria de los pueblos marginados; segundo, el multilingüismo como medio de reconocimiento y/o de culto social a la existencia de distintas expresiones socio-culturales en el seno del Estado-Nación; y tercero, el fomento a los valores de tolerancia, respeto y solidaridad étnico-cultural, entre las diferentes tradiciones étnico-culturales, político-religiosas y/o económico-sociales que conforman el amplio contexto contemporáneo de la sociedad global –según es posible advertir en el Principio III de las Directrices sobre la Educación Intercultural de la UNESCO: "La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permitan contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones" (s/f, p. 39).

Empero, ninguno de estos tres factores posibilita el logro de la meta fundamental que se propone el multiculturalismo educativo, o la educación intercultural, es decir, la modificación de las actitudes sociales con respecto a la diversidad cultural y la transformación significativa de las propias disposiciones socio-culturales, puesto que:

... la educación intercultural está aún rodeada por un halo semántico determinado por las incertidumbres, las dudas, las resistencias y las dificultades que supone imaginar una educación en el marco de una sociedad marcada por la pluralidad, pero también anclada en una fuerte tradición educativa fundamentalmente homogeneizadora. (Abdallah-Preteuille, 2001, p. 58)

En el primer caso, la afirmación reivindicativa de los pueblos marginados ha desembocado en el modelo de la educación diferenciada y en el emplazamiento de instituciones étnicas –como las Universidades y las Normales Indígenas, verbigracia–, que en los hechos ha tendido a reproducir los mismos fenómenos de exclusión social, discriminación racial, subalternidad política y homogenización cultural que se pretende combatir en la dimensión de las sociedades mayoritarias de los Estados-Nación. En la mayoría de los casos, las instituciones étnicas operan como simples centros educativos para indígenas, que no de fomento a los propios valores culturales identitarios, donde predominan los grupos autóctonos mayoritarios y donde la otredad es segregada; así, por ejemplo, en México, dentro del Subsistema de la Educación Indígena del Estado de Michoacán, los Mazahuas, Nahuas y Otomíes deben subordinarse a los intereses mayoritarios de la Nación Purépecha, que decide sobre las prioridades, políticas y distribución de los intereses institucionales de este sector, donde ocupan la mayoría de los puestos de decisión; mientras que en la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (Plan 90), de la Universidad Pedagógica Nacional, en México, los únicos que pueden acceder a estudiar son aquellos que dominan alguna lengua indígena y ya se desempeñen como profesores de esta modalidad educativa, es decir, nadie que no pertenezca al propio grupo históricamente marginado puede participar de sus procesos de formación societal. Incluso, en la mayoría de estas instituciones suele reproducirse el mismo modelo tradicional de colonización socio-civilizatoria bilingüe al que pretenden oponerse y trascender, como sucede en la Escuela Normal Indígena y en la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, México.

Por su parte, en el segundo caso, el multilingüismo se presenta en cuanto estrategia de culto cívico a las culturas derrotadas y prácticamente extintas –como sucede en Paraguay donde alrededor del 90% de la población habla la lengua étnica del Guaraní, pero cuya población indígena apenas si se aproxima al 2%–; o bien, en tanto dispositivo de interacción social y de facilitación de los procesos de la administración pública del Estado, con la acentuación del problema de la multiculturalidad que provocan los incontenibles flujos migratorios –según acontece en Suecia y en los Países Bajos–; y también, como medio de diálogo, negociación e intercambio socio-cultural que requieren los grupos étnicos y marginados, para insertarse e integrarse en los proyectos de desarrollo nacional –de conformidad con lo que ocurre en México y Guatemala, hacia la última década del siglo XX–. En lo que respecta al último caso, la promoción de los valores que posibiliten el desarrollo de competencias para “aprender a vivir juntos”, de acuerdo con el planteamiento de los Cuatro Pilares de la Educación en el Siglo XXI que recupera el informe presentado por Delors (1996) a la UNESCO, pierde de perspectiva que el reconocimiento de la alteridad no se reduce a un asunto moral, o ético, sino que se construye en la dialéctica interacción onto-histórica del yo con el otro y del otro con el yo, es decir, en el proceso de legitimación de la existencia del sí propio en relación con la

otredad contingente. La legitimidad existencial deviene de la relación con el otro, no como mi semejante, según pretende el pensamiento judeo-cristiano, sino como alguien determinado por su propia diferencia, en otras palabras, no se trata de legitimar la existencia de la otredad a partir de la proyección de lo que hay del yo en el otro y que lo convierte en semejante, sino de admitir como pertinente aquello que lo hace precisamente diferente. "Es una relación con el otro concebido individual y colectivamente como diverso y no como extraño o enemigo", según indica Rafael Sáez (2006). Más que un problema moral, o ético, es un dilema de definición onto-histórica.

La tradición occidental se asienta sobre el principio filosófico de la identidad que comporta la necesaria y sistemática depuración de la diferencia, tanto del pensamiento formal como de las prácticas socio-culturales. La alteridad problematiza las certezas que fundamentan la legitimidad del ser y la validez del predominio del proyecto de civilización moderno. La presencia del otro interpela porque cuestiona la pertinencia onto-histórica de la propia existencia. Los fenómenos de discriminación, racismo, xenofobia y segregación, entre otros, provienen de este principio antropocéntrico de la identidad del ser —que tampoco es un fenómeno exclusivo de la cultura occidental, como bien lo evidencian los etnónimos—, los cuales no son nuevos en el desarrollo de la civilización, sino que se proyectan a los albores de las prácticas socio-culturales humanas. La educación formal, en cuanto pliegue institucional de estas mismas prácticas, no puede escapar del carácter homogeneizante que le reconoce Abdallah-Preteceille (2001), porque su función principal es precisamente la transmisión, a las nuevas generaciones, de los valores étnico-culturales, político-económicos y socio-identitarios predominantes en el estrato histórico. La exclusión, discriminación y la misma homogenización son dispositivos sociales de depuración de la diferencia, de la otredad, de la alteridad. En este sentido, el reto fundamental que confrontan los procesos de definición de la educación intercultural es precisamente la trascendencia del pensamiento de la identidad, para situarse en el marco de las relaciones e interacciones de la diversidad. Y la alteridad no sólo se construye en el contexto general de las sociedades multiculturales, sino que acontece, en sus aspectos más finos, dentro del seno de las mismas sociedades monoculturales, como bien se hace patente con las actuales luchas, algunas radicales, de las denominadas "subculturas" y de los movimientos en defensa de la diversidad de género, por reiterar sólo dos ejemplos significativos. La interculturalidad, en cuanto problema onto-histórico, no se define sólo, y en exclusiva, dentro del contexto de las interacciones entre prácticas culturales distintas —no deriva, pues, sólo del fenómeno del multiculturalismo—, sino que deviene de las múltiples formas de significación del ser y de construcción de la identidad propia, aún en el seno mismo de un estrato socio-cultural, o de las denominadas sociedades monoculturales, si se prefiere.

En esta perspectiva, la interculturalidad se trama en el intersticio entre la afirmación de las formas de significación identitaria del ser y el reconocimiento de las diferencias que hacen del otro un alter ego, es decir, no se determina en ninguno de los polos de las relaciones de alteridad, sea por concesión política, reivindicación cultural o maduración moral, o formación ética, de las sociedades mayoritarias con tradición histórica discriminante, ni tampoco por empoderamiento etnogenético, reapropiación lingüístico-discursiva o autonomía institucional de los pueblos minoritarios tradicionalmente discriminados —sin que ello signifique una oposición, abierta o soterrada, a la legitimidad histórica de cualesquiera de estos procesos contemporáneos—, sino que la acción estratégica intercultural es construida en el encuentro de dos, o más, seres culturales que constituyen expresiones onto-históricas diversas, es conformada en la interacción social

de dos, o más, entes humanos que representan formas de significación distintas, es determinada en la correlación civilizatoria de dos, o más, identidades ontológicas que configuran modos de ser diferentes. La interculturalidad, pues, es un fenómeno de relación entre individuos, sociedades y proyectos de civilización que disponen de formaciones onto-históricas diversificadas. Y de hecho, aún las tradicionales estrategias de segregación, discriminación y/o subordinación étnico-cultural son formas de relación intercultural. En consecuencia, una primera aproximación a la definición de la >>educación intercultural<< es la siguiente: proceso de desarrollo de competencias para establecer encuentros, interacciones y correlaciones onto-históricas con la alteridad socio-cultural, a partir de las formas particulares de significación identitaria y el reconocimiento de la legitimidad existencial de los diversos modos de devenir el ser en el mundo. En pocas palabras, el núcleo fundamental de la interculturalidad lo constituye las interrelaciones de diferencia.

2. El fenómeno de la educación en la construcción identitaria

El respeto irrestricto al derecho inalienable de los individuos, comunidades y pueblos de apropiarse de los valores fundamentales que definen su construcción identitaria y, por ende, su propio devenir civilizatorio, además de la emergente necesidad de diseñar e implementar estrategias formativas para el desarrollo de competencias básica que les posibilite intervenir, de manera significativa, en el desarrollo, potenciación y/o transformación de los contextos socio-culturales y político-económicos en que interactúan, así como la misma concreción societal del proyecto histórico de la Educación Intercultural, inexorablemente comportan un profundo cuestionamiento a los principios nodales del pensamiento enciclopédico-ilustrado que originan y fundamentan la materialización de la Educación Moderna. Al pensamiento de la identidad que constituye el sustrato de la conquista del reconocimiento de la igualdad onto-histórica debe oponérsele la comprensión de la alteridad onto-cultural; al principio lineal socio-civilizatorio del desarrollo evolutivo y progresivo de la Historia es necesario anteponerle el cuántico devenir de la diversidad socio-histórica; al predominio del Conocimiento Formal (científico-disciplinario y técnico-tecnológico) es indispensable contraponer la multiplicidad de saberes socio-culturales; a los procesos de institucionalización educativa es pertinente enfrentarle la desescolarización de los procesos de formación societal; y a la premisa educativa de constituir la utópica Sociedad del Futuro es imprescindible confrontarle la dinámica de conformar a los ciudadanos del presente. La concreción socio-histórica de la Educación Intercultural requiere de la inevitable deconstrucción de los fundamentos, dispositivos procedimentales y medios de legitimación que ha comportado la instauración de la Educación Moderna. Si el control de los significantes culturales posibilitan el dominio socio-político de un pueblo, según ha mostrado ya Bonfil Batalla (1991), entonces, la deconstrucción sistemática de uno de los dispositivos más eficiente del >>control cultural<< que ejerce la Civilización Occidental sobre el mundo, en lo general, y respecto de las comunidades primigenias del continente latinoamericano, en lo particular, supone una acción estratégica de des-colonización socio-política del pensamiento, un acto de liberación histórico-cultural.

En tal perspectiva, resulta conveniente advertir que este proceso de deconstrucción histórica del fenómeno de la Educación Moderna y la consecuente descolonización del

pensamiento, punto de fractura del control cultural existente, comporta necesariamente la afirmación de los valores tradicionales de la construcción identitaria comunitaria y, por ende, del reconocimiento sistemático de los procesos culturales en que se resuelve su transmisión social. Al respecto, es importante señalar que hasta el presente, el desarrollo de la experiencia educativa en el ámbito de la denominada Educación Bilingüe, Educación Indígena e, incluso, de la misma Educación Intercultural se ha solventado en la copia y adecuación extra-lógica de los conceptos, principios, dispositivos procedimentales y medios de legitimación institucional que han determinado el devenir de la Educación Moderna, esto es: por un lado, la institucionalización estatal de los procesos educativos, como la instauración del Instituto Nacional Indigenista, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, las Escuelas Normales Indígenas, las Universidades Interculturales y el Tecnológico Superior Purhépecha, en México, verbigracia; por otro lado, la yuxtaposición de las concepciones teórico-científico-disciplinarias a los procesos de construcción de los saberes culturales tradicionales y a los procesos de formación societal que comportan, tales como la “medicina tradicional”, la “Etno-Matemática”, el “Hamlet Purhépecha”, la “Filosofía Indígena” y la “Pedagogía Étnica”, por ejemplo; y por último, la discriminación positiva que suele excluir a los principales agentes de dominación y homogenización social de los procesos de diversificación e interculturalidad, a través de acciones compensatorias que pretenden subsanar la exclusión histórica de grupos minoritarios, marginados, vulnerables y/o agredidos, entre las cuales se encuentran: becas, normas, políticas y/o programas especiales, que en el caso particular de la interculturalidad educativa delegan en estos mismos grupos la responsabilidad completa de asumir, impulsar y potenciar las relaciones e interacciones de la diversidad socio-cultural, despojando de tal responsabilidad a los sectores para quienes resulta más necesario la apropiación de tales valores societales. Sin embargo, es fundamental señalar que la afirmación de los valores propios de la construcción identitaria mediante la referencia, por semejanza o yuxtaposición, de los valores socio-culturales predominantes, tan sólo refuerzan el sistema de dominio imperante. Pensar un modelo alternativo de educación comporta, por necesidad, la construcción de nuevos dispositivos teóricos y socio-políticos de formación societal.

En la intención de impulsar una auténtica Educación Intercultural, la pregunta más pertinente resulta ser: ¿cómo se transmiten los valores de la construcción identitaria en el devenir de las prácticas socio-culturales, más allá de los medios institucionales, e institucionalizantes, que determinan a la Educación Moderna? El reto fundamental, entonces, es la desescolarización del pensamiento educativo, la apertura de los límites institucionales a las dinámicas propias de la diversidad cultural, de la coexistencia socio-histórica, en el seno del mundo contemporáneo, porque el dispositivo funcional más eficiente de la evangelización socio-civilizatoria de Occidente ha sido precisamente la institución educativa, la escuela. De hecho, en la Aldea Global ya existen múltiples dispositivos emergentes de formación societal, en todos los ámbitos de las prácticas culturales y de construcción del conocimiento social, que se desarrollan al margen y, a veces en franca contraposición, con las políticas y formas de legitimación escolar. En este sentido, la tarea primera que se ofrece a los verdaderos agentes de la Educación Intercultural, es el reconocimiento de los modos y medios específicos de transmisión social del saber cultural construido por la tradición comunitaria, en el propósito manifiesto de diseñar e instrumentar trayectos emergentes de formación en, desde y para el desarrollo de la vida individual y/o colectiva dentro de su propia singularidad socio-histórica.

En sentido estricto, educar significa para la tradición moderna, siguiendo a Michel Foucault (2012), el disciplinamiento societal de las nuevas generaciones, a fin de que puedan insertarse funcionalmente en las prácticas político-económicas del proyecto de civilización dominante, así como también la reforma ontológico-moral del ser humano para constituir la utópica sociedad del futuro, según he planteado antes; por eso mismo los procesos formativos se realizan en un ambiente profiláctico y aislado del acontecer socio-cultural del contexto histórico de vida. Por su parte, en las culturas extra-occidentales, el equivalente de los procesos educativos comporta la finalidad de transmitir la sabiduría tradicional que posibilita la conservación de la vida en el mundo y se realiza en el seno mismo de las prácticas de integración comunitaria. Así, por ejemplo, en la lengua purhépecha *jorhengua* significa al propio tiempo sabiduría y enseñanza. Sabiduría que al transmitirse se conserva y en ese acto mismo permite la conservación del continuum vital. Las diferentes funciones que desempeñan los individuos y los distintos colectivos en el seno de la articulación onto-histórica de la comunidad, se saben (*jorhenani*) y quizás se “enseñan” (*jorhendani*) en la concreción misma del vivir y del ser comunitario. Los significantes nodales de la sabiduría cultural, en los contextos extra-occidentales, no se desarraigan de las tradiciones sociales en que se construyen, como sucede con la producción del conocimiento científico-disciplinario y su ulterior transmisión social, a través de las instituciones educativas. Por consecuencia, la formación social que implica la construcción identitaria, sea en el ámbito de los pueblos no occidentales, o ya en el entorno de las comunidades emergentes, deviene de la propia práctica cultural que se transforma en tradición socio-histórica.

Así, pues, la Educación Intercultural no es posible mediante la copia y/o la adecuación extra-lógica de los valores identitarios y de los dispositivos de institucionalización de la civilización occidental, porque, en definitiva, sólo tienden a encubrir la continuidad de la evangelización socio-civilizatoria, del control cultural que ejercen históricamente sobre los diversos pueblos del mundo y que han posibilitado la conformación del actual orden global; más bien, por el contrario, demandan no sólo del reconocimiento público de la pluralidad socio-cultural que conforma el sustrato mismo de los sistemas sociales contemporáneos, deconstruyendo el ideal moderno del Estado Nación monocultural, sino también de la afirmación histórica de los valores propios de la construcción identitaria de cada una de las comunidades existentes en el orbe y, por ende, de los valores de interacción intercultural. Legitimar la existencia comunitaria y la identidad cultural a partir de las semejanzas que puedan descubrirse, evidenciarse, asumirse e implantarse en el desarrollo del acontecer histórico particular, con los valores y dispositivos de afirmación civilizatoria de la cultura dominante, en sentido estricto, no significa confirmar la presencia irrefutable de la alteridad, del derecho a la diferencia y, por tanto, de la necesidad impostergable de la Educación Intercultural, todo lo contrario, representa el auto-engaño de camuflajearse de semejante, de prójimo, del ser auténtico, es decir, proyección ilegítima de la sociedad civilizada, desarrollada, que por ello mismo precisa de la evangelización cultural a fin de que pueda desarrollarse plenamente. Pensar la posibilidad de la Educación Intercultural, entonces, comporta la exigencia insoslayable de construir nuevos conceptos educativos que no disfracen las pretensiones evangelizadoras de la cultura dominante.

3. Palabras finales

El reconocimiento de la diversidad social y el multiculturalismo demanda la transformación emergente de los procesos educativos contemporáneos, hacia la apropiación de los valores de construcción identitaria del contexto en que se desarrollan los individuos, a fin de que puedan construir su proyecto personal de vida, además de participar significativamente en la transformación socio-cultural y político-económica de su comunidad de vida, sin soslayar la interacción en el orden de la sociedad global. En cuanto las sociedades contemporáneas se constituyen en el reconocimiento de la alteridad onto-histórica, por tanto, se requiere de una educación que no sólo respete, sino que también potencie la diversidad identitaria, dentro de un marco de diálogo intercultural, donde todos los individuos y comunidades dispongan del derecho de apropiarse de sus propios valores culturales, así como del capital cultural disponible en la actual sociedad del conocimiento.

Referencias

- Abdallah-Preteille, M. (2001) *La educación intercultural*. Barcelona: Idea-Books.
- Aneas, M. A. (2005). Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía. *Revista Ibero-Americana*, 35(5), 25-47.
- Birch, J. W. (1974) *Mainstreaming: Educable mentally retarder children in regular classes*. Minneapolis, MI: University of Minnesota.
- Bonfil Batalla, G. (1991) *Pensar nuestra cultura*. Ciudad de México: Alianza.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2005). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México: Fontamara.
- Delors, J. (Comp.). (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: una aproximación antropológica*. Granada: EUG.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Ciudad de México: SEP.
- Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Lyotard, J. F. (2006). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Maraña, M. (Coord.). (2010). *Derechos culturales. Documentos básicos de naciones unidas*. País Vasco: Etxea.
- Mclaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Sartre, J. P. (2008). *Los condenados de la tierra de Frantz Fanon*. Madrid: FCE.
- UNESCO. (2002). *Declaración universal sobre la diversidad cultural*. Johannesburgo: UNESCO.
- UNESCO. (s/f). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. París: UNESCO.
- Wallerstein, I. (2006) *Análisis de sistemas-mundo*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Breve CV del autor

Francisco Guzmán Marín

Profesor de Educación Primaria, por la Escuela Normal Rural “Vasco de Quiroga”. Licenciado en Educación Media en Matemática, por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Maestro en Filosofía de la Cultura, por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Doctor en Ciencias Sociales, Área de Concentración: Cultura Política y Relaciones de Poder, por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Profesor-Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional; Coordinador de Sede del Doctorado en Desarrollo Educativo, Énfasis en Formación de Profesores, de la Unidad 161, Morelia, UPN. Premio Nacional de Ensayo “Alfonso Reyes” (1998), por el CNCA y la UANL. Premio Internacional de Poesía en Español “Féile Filíochta”, Irlanda (2003). ORCID ID: 0000-0001-9433-7680. Email: coraxthelastone@yahoo.es

¿Programación para Todos? Herramientas y Accesibilidad: Un Estudio de Caso

Programming for All? Tools and Accessibility: A Case Study

Natalia G. Monjelat ^{1*}
Marisa A. Cenacchi ¹²
Patricia S. San Martín ¹²

¹Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (CONICET-UNR), Argentina
² Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Los entornos en línea de programación con bloques han introducido la programación en múltiples contextos educativos. Sin embargo, para garantizar a los estudiantes el derecho de acceso a estos contenidos novedosos en igualdad de condiciones, es importante identificar la adecuación de estos espacios virtuales a las pautas de accesibilidad web. A partir de esta problemática, se realizó un estudio de caso en torno a la plataforma en línea Scratch, donde se la evalúa siguiendo las pautas de accesibilidad web 2.0. Los resultados evidenciaron que la web de creación de proyectos no resulta accesible a múltiples colectivos de personas. A partir de esto, se advierte sobre la importancia de contar con tecnologías que permitan aprender a programar desde un enfoque no excluyente y complejo, reconociendo las barreras que presentan las herramientas en los procesos de diseño de programas educativos, trayectos de formación docente y en la elaboración de políticas vinculadas con estas temáticas.

Descriptores: Programación; Educación ciudadana; Educación inclusiva.

Online programming environments with blocks have introduced programming in multiple educational contexts. However, in order to guarantee students, the right of access to these novel contents on an equal footing, it is important to identify the adequacy of these virtual spaces to web accessibility guidelines. Based on this issue, a case study was carried out to evaluate the online Scratch platform according to web 2.0 accessibility guidelines. The results showed that the web for projects creation is not accessible to multiple groups of people. From this, it is noticed the importance of having technologies that allow learning to program from a non-exclusive and complex approach, recognizing the barriers presented by the tools in the design process of educational programs, trajectories of teacher training and in the development of policies related to these issues.

Keywords: Computer programming; Civic education; Inclusive education.

Introducción

En los últimos años, la enseñanza y el aprendizaje de programación informática en contextos escolares es una temática ampliamente estudiada a nivel internacional. Aunque estas ideas ya fueron planteadas previamente, en la actualidad están siendo reconsideradas a través de propuestas innovadoras. En este marco se destacan las interfaces visuales con bloques, que al presentar la programación de una manera más sencilla e intuitiva apuntan a alcanzar a un colectivo masivo de personas (Resnick et al., 2009). Por ello, la mayoría de los recursos para enseñar y aprender programación se encuentran disponibles en páginas

*Contacto: monjelat@irice-conicet.gov.ar

de internet, pero que, en general, no siguen las pautas de accesibilidad para el contenido web (WCAG). Aunque la legislación de cada país es diferente en cuanto al cumplimiento de estas pautas (Coleman, 2017; Luján-Mora, 2013; Peñafiel y Luján Mora, 2014) no cabe duda que resultan fundamentales para garantizar a los estudiantes el derecho de acceso a estos contenidos novedosos en igualdad de condiciones.

Por otra parte, para programar con bloques suele ser necesario utilizar un periférico de entrada como el *mouse* o ratón, tanto sea para seleccionar los mismos, construir los programas o ejecutar el programa creado. Por ejemplo, en las plataformas Scratch o Blockly no se utiliza el teclado para ubicar, seleccionar y posicionar un bloque en sus espacios de trabajo, ya que fueron diseñadas para ser utilizadas con el ratón (Ludi, 2015). Asimismo, el producto que se programa suele presentarse en formato visual, al igual que ciertos mensajes que indican errores o menús emergentes. Estas cuestiones implican que los estudiantes con dificultades, por ejemplo, de movilidad o visuales, no puedan utilizar este tipo de herramientas, reduciendo así sus posibilidades de participación en las actividades educativas propuestas (Wagner et al., 2016). Sin embargo, las propuestas y programas que abogan por el acceso a la programación desde contextos escolares, continúan privilegiando la programación con bloques y los entornos visuales a través de cursos, manuales para docentes y alumnos y demás materiales.

Considerando lo expuesto, el presente trabajo tiene por objetivo visualizar esta problemática a partir del análisis de una reconocida plataforma de programación, tomando como referencia su adecuación a las pautas de accesibilidad web (WCAG2.0). Con este estudio, se pretende aportar datos concretos que puedan guiar futuros diseños de prácticas de programación con tecnologías de la información y la comunicación que habiliten y promuevan una educación inclusiva desde un marco crítico y reflexivo (Booth y Ainscow, 2015; Duk y Murillo, 2016; Monjelat y San Martín, 2016).

1. Programación: Múltiples herramientas, múltiples iniciativas

La enseñanza de la programación en el ámbito escolar data de 1960 cuando el programa Logo (Papert, 1980) fue planteado como un marco para enseñar matemáticas. No obstante, ese entusiasmo inicial decayó debido a que la sintaxis de los lenguajes utilizados resultaba compleja y la programación era generalmente presentada con actividades desconectadas de los intereses de los estudiantes (generación de números primos, líneas simples de dibujo). Además, al trabajar en estos entornos no se ofrecía guía frente a los errores ni se promovía mayor exploración cuando se la requería (Brennan, 2013).

Frente a esta situación se desarrollaron herramientas que intentaban superar esas barreras utilizando, por ejemplo, entornos visuales de programación con bloques. Entre las más destacadas se señalan Scratch, Alice, Blockly y Kodu, plataformas en las cuales es necesario arrastrar y unir distintos bloques para generar código (Kaleliog, 2015). Asimismo, en este marco se destacan iniciativas como “Code.org” que ofrecen actividades en más de 20 idiomas dentro de la propuesta la “Hora del código”, donde han participado más de trescientos millones de personas (Alvarado, 2014).

Este tipo de herramientas y espacios web son empleados en diferentes iniciativas y proyectos a nivel mundial, que se enmarcan en políticas educativas que promueven el desarrollo del pensamiento computacional a partir del aprendizaje de la programación. En

el contexto educativo latinoamericano la enseñanza de la programación se enmarca en distintos proyectos y políticas educativas (Rodríguez y Carnota, 2015). Aunque no se revelan estudios comparativos, sí se reportan experiencias pioneras en diferentes niveles educativos en varios países (por ejemplo: Barreto, L'erario y Fabri, 2015; Galvis, 2014; Mota y Adamatti, 2015; Kereki y Fonseca de Oliveira, 2013; Muñoz et al., 2014).

Asimismo, es posible relevar documentos y materiales donde se señala cómo utilizar herramientas de programación con bloques dentro del contexto escolar (Brennan, Balch y Chung, 2014; Factorovich y Sawady, 2017), así como múltiples cursos de formación docente, tanto en educación primaria, secundaria como superior (Grover y Pea, 2013; Hubwieser, Armoni y Giannakos, 2015; Monjelat, 2017).

En síntesis, programar utilizando bloques en entornos predominantemente visuales, resulta una estrategia ampliamente utilizada para aprender programación y desarrollar el pensamiento computacional. Como se ha mostrado, este tipo de herramientas son utilizadas en diversos contextos, avalados por políticas educativas y programas internacionales. Por ello resulta relevante estudiar cómo estos recursos se adecúan a pautas internacionales que posibiliten prácticas educativas inclusivas como, por ejemplo, las pautas de accesibilidad para el contenido web, en el caso de recursos que se presenten en línea.

2. La importancia de la accesibilidad web para los contenidos educativos

Al ser la programación una instancia que permite elaborar y utilizar contenidos digitales, resulta fundamental eliminar las barreras de acceso a estas herramientas. En este sentido, la organización internacional World Wide World Consortium (W3C), se ha esforzado en elaborar pautas y estándares que guíen y permitan la elaboración de contenidos digitales accesibles. Estos estándares son normativos y diversas leyes nacionales e internacionales, como el estándar ISO/IEC40500, los han tomado como bases que deben cumplir los sitios web para ser accesibles y garantizar el derecho de acceso a la información de todas las personas en igualdad de condiciones. La W3C se refiere a la accesibilidad web, como un acceso universal a la web independientemente del tipo de hardware, software, infraestructura de red, idioma, cultura, localización geográfica y capacidades de los participantes.

En este marco, dicha asociación ha elaborado las Pautas de Accesibilidad para el Contenido Web (WCAG) 2.0 (WC3, 2008), que cubren un amplio rango de recomendaciones para crear contenido web más accesible. Seguir estas pautas habilita la creación de un contenido que no presente barreras para un mayor número de personas, incluyendo aquellas que presentan diversas problemáticas funcionales como ceguera y baja visión, sordera y deficiencias auditivas, deficiencias del aprendizaje, limitaciones cognitivas o de la movilidad, dificultades del habla, fotosensibilidad y/o combinaciones de las anteriores. Asimismo, se sostiene internacionalmente que cumplir con estas pautas puede ayudar a que el contenido sea más usable para cualquier persona y bajo diferentes circunstancias tecnológicas: conectividad, hardware, software, etc. (Cenacchi, 2015).

3. Metodología

Considerando el bajo porcentaje de estudios sobre la temática de la accesibilidad web de plataformas de programación por bloques, se realizó un estudio de caso exploratorio y descriptivo (Yin, 2003) con el objetivo de realizar una investigación inicial que aporte datos validados en relación a la problemática. Se escogió como caso la herramienta Scratch, por las siguientes razones:

- Permite crear y desarrollar proyectos desde una plataforma en línea.
- Existen múltiples guías, manuales, tutoriales, foros, programas educativos, documentos institucionales y gubernamentales donde se la menciona y destaca como herramienta idónea para la enseñanza de la programación.
- Según estadísticas recientes del MIT con esta herramienta se han creado, a la fecha, más de 19 millones de proyectos. Asimismo, hay registrados más de 16 millones de personas en su comunidad en línea, donde se ha manifestado la necesidad de contar con una interfaz más accesible (puede consultarse más información en <https://scratch.mit.edu/discuss/topic/20058/>).
- El acceso a la herramienta no implica registro (excepto si se quiere guardar lo realizado) por lo que se puede acceder de forma directa a la interfaz para programar.
- Desde el equipo de Scratch se han desarrollado diferentes estrategias de mejora de la herramienta por lo cual es necesario aportar evidencias que sustenten posibles cambios futuros que consideren la problemática planteada.

Para estudiar la accesibilidad de la interfaz se siguieron las recomendaciones publicadas por la WAI: “Metodología de Conformidad de Accesibilidad del Sitio Web 1.0” (WCAG-EM), cuya última actualización es de julio del 2014 (WC3, 2014). La WCAG-EM1.0 plantea 5 pasos como muestra la figura 1.

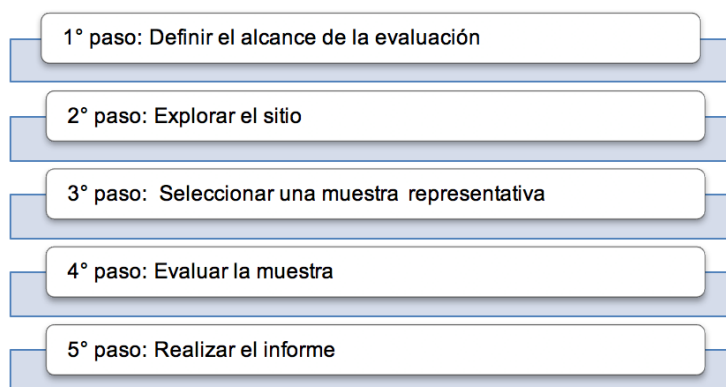


Figura 1. Pasos en la metodología WCAG-EM1.0

Fuente: Elaboración propia.

Estos pasos tienen por objetivo proporcionar una metodología fiable que se pueda utilizar internacionalmente para la evaluación de sitios web tomando como referencia las WCAG 2.0, previamente mencionadas. La metodología WCAG-EM1.0, además de contar con el respaldo de una entidad internacionalmente reconocida en el tema como es la WC3, ha sido

empleada en múltiples investigaciones debido a su validez y confiabilidad como instrumento de análisis (Acosta-Vargas et al., 2018; Cennachi, 2015; Laitano, 2015; Rodríguez et al., 2017).

4. Resultados

A los fines del presente artículo, cabe señalar que los resultados se presentan considerando como destinatarios principales personas no expertas en programación web y/o accesibilidad, por lo cual se proporcionan algunas informaciones en referencia a la accesibilidad web, señalando ejemplos concretos relacionados con la herramienta estudiada. A continuación se desglosa el análisis realizado siguiendo la secuencia descrita por la WCAG-EM1.0. Los pasos 2 y 3 se presentan juntos con el objetivo de aportar mayor claridad en cuanto al proceso realizado.

4.1. Alcance de la evaluación: conociendo Scratch

Tomando como objeto de estudio la herramienta de programación por bloques Scratch, se evaluará la plataforma en línea que ofrece, alojada en <https://scratch.mit.edu/>. Este sitio cuenta con un espacio para crear proyectos multimedia programando diferentes objetos mediante bloques. Los proyectos creados pueden ser comentados y valorados e incluso compartidos con los demás participantes. De esta manera se construye un espacio de colaboración e intercambio, ya que éstos pueden ser reinventados o continuados por otros, generando versiones remix.

Entonces, la evaluación se realizará sobre el sitio de creación de proyectos de la plataforma ubicada en <https://scratch.mit.edu/projects/editor/>. A éste se accede desde la página inicial ingresando en la opción *Crear*.

Como muestra la figura 2, la interfaz presenta secciones donde se crean los objetos y los escenarios (B), una parte donde se visualizan todos los bloques que pueden ser utilizados para programar esos objetos y escenarios (C) y un espacio destinado a ordenar y agrupar los bloques que permitirán construir la programación (D). También contempla un espacio con ayudas (E). El resultado de la programación realizada puede observarse en otra área, que se activa al pulsar la bandera verde (A).

Por otra parte, este paso implica definir el nivel de adecuación o conformidad con las pautas WCAG 2.0. Cabe señalar que cada pauta recoge un conjunto de criterios de conformidad, redactados en forma de enunciados verificables sobre el contenido web. Para atender a las necesidades de los distintos grupos de personas y sus circunstancias, cada uno de los criterios de conformidad está asociado a un nivel. Los niveles de conformidad son: A (menos exigente), AA y AAA (más exigente). En este caso se ha escogido el nivel de adecuación intermedio AA como referencia para valorar el funcionamiento de la página web en su versión en idioma español en los navegadores Mozilla Firefox y Google Chrome, utilizando una tecnología asistida de lector de pantalla, que en este caso ha sido NVDA (NonVisual Desktop Access).

4.2. Explorando el sitio para seleccionar una muestra representativa

Al explorar el sitio fue posible observar que las tecnologías principales de base son Adobe Flash y JavaScript. De allí que sea necesario tener instalado Adobe Flash Player para poder acceder al contenido web. Como indica la metodología, no suele ser posible evaluar el sitio completo y se debe seleccionar una muestra de páginas que lo represente de manera

que asegure que los resultados de la evaluación reflejen la accesibilidad de todo el sitio con suficiente fiabilidad.

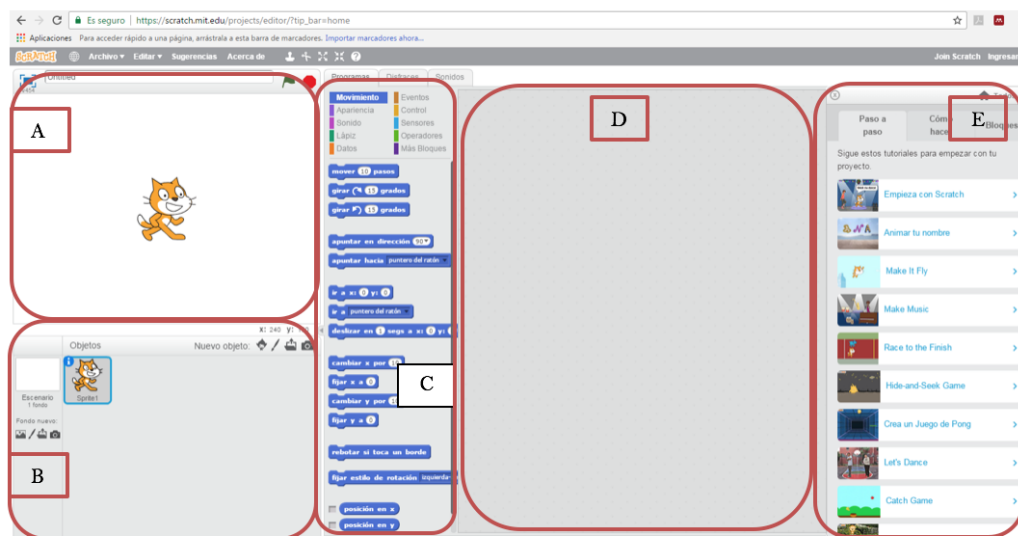


Figura 2. Interfaz para la creación de proyectos con Scratch
Fuente: Elaboración propia.

En este caso, la muestra ha sido la página de creación de proyectos, presentada en la figura 2. Esta elección se ha realizado siguiendo los criterios que la misma metodología sugiere, la cantidad de páginas que contiene el sitio (si consideramos que cada proyecto es una página, por ejemplo, y que hay millones de ellos) y la complejidad de la misma, ya que el contenido puede ser editado por los participantes, subido por ellos a distintos tipos de páginas (foros de discusión, estudios, proyectos realizados, páginas de usuarios donde éstos muestran sus creaciones). Dicha complejidad surge y es posible a partir de la creación de proyectos que habilita la página web donde está la interfaz de creación. Estos aspectos fundamentan la importancia de su evaluación, ya que nada de lo que se presenta en las demás páginas del sitio de Scratch sería posible si no existiera esta opción. De esta forma, se cumple con el criterio de buscar representatividad en cuanto a la selección de la muestra.

Por otra parte, la metodología indica la necesidad de señalar las funcionalidades del sitio-muestra, que se detallan a continuación:

Creación de objetos programables y escenarios a partir de cuatro formas diferentes (cada una implica abrir un nuevo menú, aunque no una nueva página): desde archivo, desde biblioteca de Scratch, desde una captura de pantalla o a partir de un dibujo realizado por la propia persona. En la figura 3 se muestra el proceso realizado para crear un nuevo objeto desde la biblioteca, ya que es similar al utilizado para las demás opciones. Como se observa en la barra de navegación, la página sigue siendo la misma, pero estos menús superpuestos no son reconocidos por el lector de pantalla.

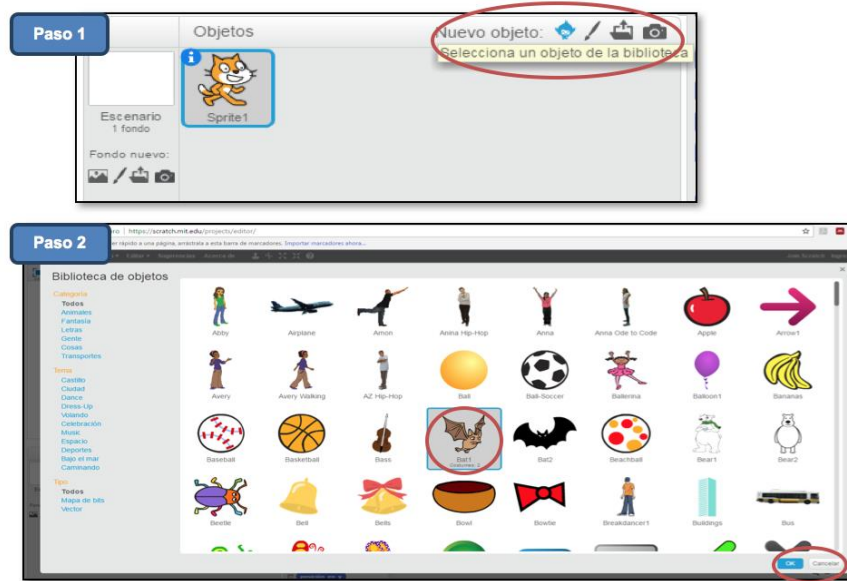


Figura 3. Creación de objetos desde biblioteca
Fuente: Elaboración propia.

Edición y programación de objetos y escenarios a partir de diferentes pestañas: una vez creado el objeto o el escenario, éste puede programarse a partir de bloques. Al entrar a la página, se muestra la pestaña de los bloques de movimiento. Es necesario entrar en otras pestañas para ver otros tipos de bloques que de entrada no aparecen abiertos, como por ejemplo los de apariencia, como se muestra en la figura 4.

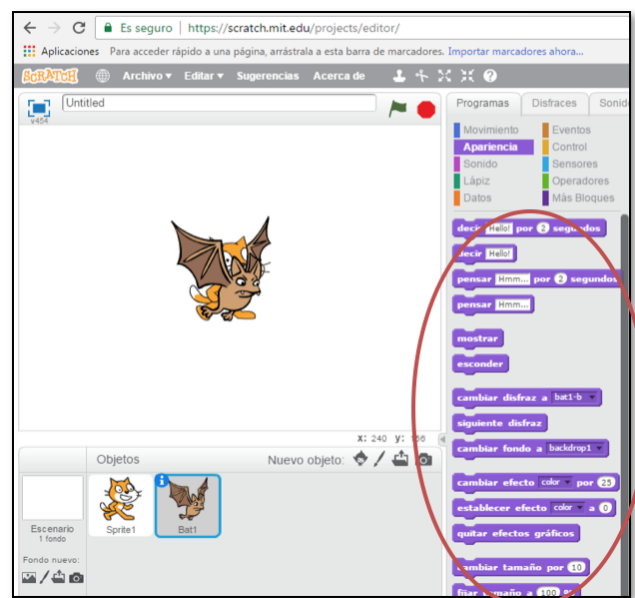


Figura 4. Bloques de Apariencia
Fuente: Elaboración propia.

Nombrar al proyecto utilizando un cuadro de texto y, en caso que se lo quiera guardar, crear una cuenta de usuario o ingresar los datos si se la ha creado previamente. Iniciar y parar el proyecto a través de dos iconos: una bandera verde y un octógono rojo. Estas características pueden observarse en la figura 5. En la imagen de la izquierda se observa la barra para escribir el nombre del proyecto (por defecto se titula "Untitled"), así como la bandera verde de inicio y el ícono para detener. En la imagen de la derecha se muestra el menú para crear un nuevo usuario, que aparece por encima de la interfaz, como una pantalla emergente.

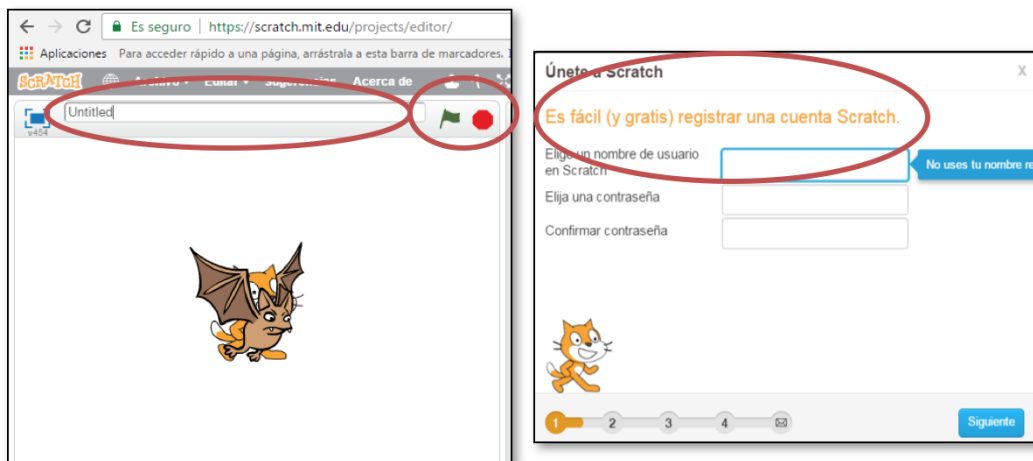


Figura 5. Cuadros de texto e iconos de inicio y parada
Fuente: Elaboración propia.

A continuación, el siguiente paso permitirá establecer el nivel de adecuación a las pautas con mayor precisión, señalando concretamente las barreras.

4.3. Evaluación de la muestra

Siguiendo la metodología descrita se presentan a continuación las diferentes problemáticas identificadas en relación a cada uno de los principios que establecen las pautas WCAG2.0. Estas pautas se organizan a partir de cuatro principios fundamentales: perceptibilidad, operabilidad, comprensibilidad y robustez. A su vez cada uno plantea una serie de pautas generales con los objetivos básicos que se deben lograr para crear un contenido accesible.

Para la evaluación se utilizaron evaluadores automáticos (Achecker, TAWy HERA) y se realizaron controles manuales detallados. En la evaluación de cada principio se incluyen ejemplos concretos que reflejan las barreras identificadas para el caso estudiado.

El primer principio plantea que la página debe ser perceptible. Por lo tanto, la información y los componentes de la interfaz deben ser presentados de manera que los destinatarios puedan percibirlos. Para cumplir con esta pauta la página debería proporcionar alternativas textuales para todo contenido no textual, de modo que se puedan convertir a otros formatos que las personas necesiten, como textos ampliados, braille, voz, símbolos o un lenguaje más simple. A su vez, tendría que proporcionar alternativas para los medios tiempo-dependientes (animaciones gráficas, audios y videos), crear contenido que pueda presentarse de diferentes formas sin perder información o estructura (por ejemplo, con una disposición más simple) y facilitar a los destinatarios ver y oír el contenido, incluyendo

la separación entre el primer plano y el fondo. El cuadro 1 muestra las dificultades arrojadas por las evaluaciones en relación con este primer principio.

Cuadro 1. Problemáticas respecto al principio 1: Perceptible

<p>Imágenes sin alternativa textual (atributo <i>alt</i>).</p> <p>Contenidos multimedia tempo-dependientes sin descripción textual o contenidos textuales equivalentes.</p> <p>Controles de formularios sin etiquetar.</p> <p>Opciones de los menús de selección agrupadas en formularios.</p> <p>Inexistencia del elemento “H1”, que se refiere a encabezados de primer nivel, en cuanto a títulos que definen secciones dentro del documento.</p> <p>Encabezados del mismo nivel seguidos sin contenido entre ellos.</p> <p>La información, estructura y relaciones comunicadas a través de los bloques no están disponibles como texto.</p> <p>Generación de contenido desde las hojas de estilo.</p> <p>Posicionamiento de elementos mediante flotado que afecta la lectura.</p> <p>La presentación visual de textos e imágenes no tiene las relaciones de contraste mínimas.</p> <p>Información determinada por color, al cambiar de bloques de herramientas.</p> <p>Utilización de tamaños de fuente absolutos y de medidas absolutas en elementos de bloque.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Concretamente, se observa que todos los objetos a programar son imágenes, por lo cual al no ofrecer alternativa textual, sólo pueden ser utilizados por personas que cuenten con buena visión. Lo mismo ocurre con los bloques de programación y con diversos iconos que forman parte de la plataforma (como el botón de comenzar y parar, o para achicar o agrandar objetos). Asimismo, los objetos pueden ser editados dentro de la propia interfaz. Scratch ofrece un menú relativamente amplio de opciones para cambiar el color, tamaño e incluso dibujar objetos originales. Las dificultades se observan también en esa parte de la interfaz. Aunque se pueden escoger objetos de la biblioteca, esta opción también presenta las mismas dificultades.

Por otra parte, presenta contenidos multimedia tempo-dependientes y sincronizados, sonidos y videos, estos últimos dentro de un menú de ayudas. En esta herramienta, los sonidos constituyen un aspecto importante en la creación de proyectos. Los objetos pueden contar con diferentes sonidos que pueden exportarse, editarse e incluso ser grabados desde la propia interfaz, como se observa en la figura 6.

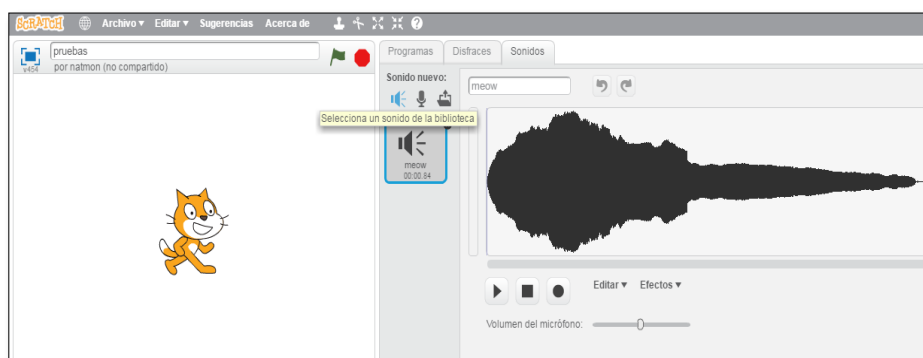


Figura 6. Menú de sonidos en la interfaz

Fuente: Elaboración propia.

La evaluación mostró que este tipo de funcionalidades no ofrece descripciones textuales o contenidos textuales equivalentes, dificultando nuevamente la accesibilidad a la

posibilidad de programación que ofrece la plataforma. Sin embargo, se observó en los chequeos manuales que al pasar con el ratón por sobre algunos iconos (figura 6), correspondientes a seleccionar sonido de la biblioteca, los mismos revelan una breve descripción textual, aunque no fueron reconocidos por el lector de pantalla. Esta situación se registró también en otros casos, pero no en todos los presentes en la interfaz, es decir, que sólo algunos tienen su descripción textual.

Los demás puntos recogidos en la evaluación del principio 1, son relativamente sencillos de identificar en la propia interfaz, como por ejemplo las relaciones mínimas en cuanto a contraste de colores, o el posicionamiento de elementos mediante flotado, como los menús emergentes que se mencionaron previamente para crear el usuario.

Por su parte, el principio 2 plantea que los componentes de la interfaz y la navegación deben ser operables. Las pautas incluidas en este principio apuntan a proporcionar acceso a toda funcionalidad mediante el teclado, proporcionar a los destinatarios el tiempo suficiente para leer y usar el contenido, no diseñar contenido que podría provocar ataques, espasmos o convulsiones y proporcionar medios para ayudarlos a navegar, encontrar contenido y determinar dónde se encuentran. En este caso, la evaluación arrojó las siguientes problemáticas, recogidas en el cuadro 2.

Cuadro 2. Problemáticas respecto al principio 2: Operable

No se proporciona acceso a la mayoría de las funcionalidades mediante teclado.
Trampas para el foco del teclado.
Foco prácticamente no visible; la mayoría de los objetos y menú de opciones que se utilizan para programar no reciben el foco.
En la sección de ayudas hay elementos dinámicos que no pueden detenerse ni ajustar la velocidad.
Se supera el umbral de destellos, lo que puede provocar espasmos o convulsiones.
Páginas sin título que describan su propósito.
Enlaces sin texto significativo.
No hay mapa del sitio.
El contenido de los encabezados y etiquetas no es adecuado.

Fuente: Elaboración propia.

A partir de lo expuesto, la evaluación aporta evidencia respecto a la falta de funcionalidad por teclado, mostrando datos concretos sobre esta temática. Es por ello que no es posible mover el foco mediante el teclado y navegar por la página. Las demás barreras señaladas se relacionan con estas cuestiones, explorándolas en mayor profundidad. Asimismo, se observan nuevamente barreras relacionadas con el menú de ayudas, donde se incluyen elementos dinámicos, pequeños videos, que no resultan accesibles. Esta sección de ayudas se presenta en la sección derecha de la interfaz, al pulsar sobre un pequeño icono de signo de interrogación. Es posible que en este espacio se detectaron los destellos que también deberían ser revisados.

Con respecto al principio 3, se pretende que la información y el manejo de la interfaz sean comprensibles. Con ello se pretende que los contenidos textuales resulten legibles y comprensibles, que las páginas web aparezcan y operen de manera predecible y que se ofrezcan ayudas que permitan a los participantes evitar y corregir errores. El cuadro 3 señala las dificultades detectadas en relación con este principio.

Cuadro 3. Problemáticas respecto al principio 3: Comprensible

- No se puede identificar el idioma del documento.
- No se presentan etiquetas de texto.

Fuente: Elaboración propia.

Aunque Scratch ofrece la posibilidad de cambiar el idioma de la interfaz, contando con más de 30 opciones, no es posible identificar el idioma del documento y sólo se puede acceder al menú desde el cual se realiza el cambio a través del uso del ratón, como se muestra en la figura 7. De esta forma, el potencial de alcance que ofrece Scratch para que las personas cuenten con todos los menús y los bloques en sus propios idiomas, no resulta un atributo posible de ser utilizado por un amplio abanico de participantes. Finalmente, en el principio 4, se señala que el contenido debe ser suficientemente robusto como para ser interpretado de forma fiable por una amplia variedad de aplicaciones, incluyendo las ayudas técnicas como los lectores de pantalla.

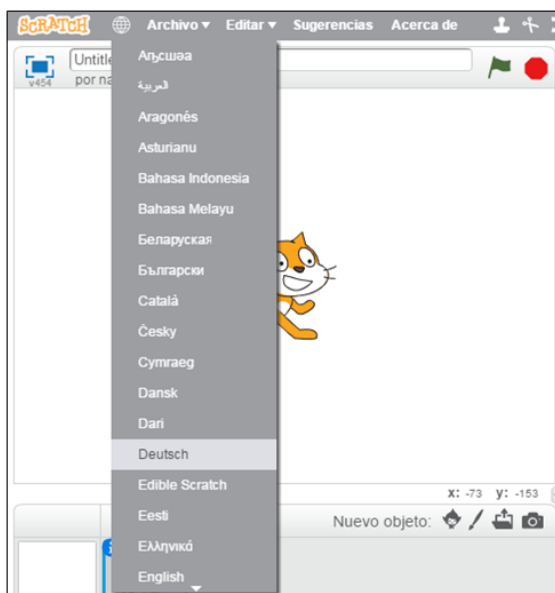


Figura 7. Menú de selección de idioma

Fuente: Elaboración propia.

Como se señaló previamente, y se comprobó con los chequeos manuales, no es posible realizar una lectura del contenido o navegar por la página a través del lector de pantalla ni utilizar sus funcionalidades. En el cuadro 4 se exponen algunas cuestiones más específicas relacionadas con esta situación.

Cuadro 4. Problemáticas en relación al principio 4: Robusto

- El documento no está “bien formado”, presentando errores en la página relacionados con la estructura sintáctica de la misma, considerando el lenguaje en que se ha creado.
- Las hojas de estilo tienen errores gramaticales.
- Controles de formularios sin etiquetar.
- Marcos sin etiqueta.
- No pueden determinarse por software (incluyendo ayudas técnicas) el nombre y/o la función de todos los componentes de la interfaz, así como los estados, propiedades y valores asignados a los mismos, ni los cambios en estos elementos.

Fuente: Elaboración propia.

El análisis expuesto pone en evidencia importantes barreras de accesibilidad, especialmente para usuarios de lectores de pantalla, devenidas principalmente de la invisibilidad de los componentes principales de la aplicación para el foco del teclado, lo que genera una imposibilidad de operarla utilizando el mismo. Además, no se registran atajos de teclado u otro tipo de control que permitan crear una programación sin requerir del uso de ratón. Más allá de las limitaciones en su operatividad, tampoco es posible acceder a la lectura de la totalidad de elementos que se disponen en la pantalla de la interfaz utilizando dicha tecnología asistida; solamente se puede recoger la información disponible en el apartado de “ayuda” y de modo parcial, ya que como se señaló previamente, las imágenes, videos y animaciones no contienen alternativas textuales ni mecanismos para regular su funcionamiento. Asimismo, se ha observado que al configurar el navegador “sin imágenes”, la interfaz no realiza ningún cambio, es decir, se mantiene invariable en su visualización, de modo que algunos objetos gráficos no están dispuestos para ser reconocidos como imágenes.

5. Conclusiones

Al implementar los pasos expuestos en la metodología y sistematizar la evaluación de accesibilidad, fue posible identificar las funcionalidades básicas de la herramienta, contextualizando el posterior análisis según las pautas. De esta forma, no quedan dudas del potencial que tiene esta interfaz en cuanto a las posibilidades que ofrece para la creación de proyectos de programación, lo intuitiva de la misma desde lo visual, y la sencillez de la programación facilitada por los bloques y por la disposición de los elementos dentro de la página. Sin embargo, el estudio detallado siguiendo la metodología propuesta pone en evidencia que programar con Scratch aún no facilita la inclusión de un amplio colectivo de posibles usuarios.

El análisis realizado evidenció que el sitio de creación de proyectos en línea de Scratch no cumple con múltiples indicadores correspondientes a las pautas de accesibilidad WCAG 2.0. En los cuatro principios revisados se identificaron barreras que impiden a un sector de la población la percepción, operación y comprensión de la interfaz, no siendo a su vez suficientemente robusta. A partir de los antecedentes expuestos y los marcos legales internacionales acerca de los derechos de la ciudadanía respecto de la accesibilidad web y la educación inclusiva, la persistencia de estas problemáticas plantea profundas interrogantes sobre cómo acortar distancias entre los discursos promocionales sobre el acceso que brindan este tipo de herramientas de programación y la realidad de los contextos de las diversas prácticas educativas.

Ante esta situación y a los fines de construir un camino válido hacia la toma de conciencia sobre las problemáticas de accesibilidad que aún persisten en la web, es importante mencionar que algunas de las opciones que ofrece la herramienta y que se presentan como barreras, pueden a su vez ser consideradas como potencialidades para diseñar proyectos accesibles. Por ejemplo, la posibilidad de utilizar sonidos abre nuevas opciones a la hora de crear juegos, animaciones y otras producciones audiovisuales para personas con diferentes diversidades funcionales. En este sentido, presentar las instrucciones o describir las situaciones que tienen lugar a lo largo del proyecto en formato sonoro, permitiría el acceso a dichos contenidos. De la misma forma, la herramienta permite incluir diálogos a partir de cuadros de texto, facilitando también el acceso por esa vía. Estas opciones se constituyen en posibles caminos a transitar si se considera la accesibilidad en el proceso

de diseño de las propuestas educativas, en el marco de una educación que asegure la sostenibilidad de prácticas inclusivas. Para ello resulta imprescindible identificar las barreras que presentan las herramientas, ya que esto posibilita la investigación y búsqueda de soluciones creativas sobre las formas de superarlas, permitiendo plantear producciones de diversa índole que promuevan el diseño de dichas prácticas. De esta forma será posible abrir el abanico de recursos hacia otras herramientas que, aunque menos populares, ofrecen alternativas válidas para la enseñanza de la programación y el desarrollo del pensamiento computacional.

En consecuencia, resulta indispensable que quienes diseñen e implementen políticas educativas y proyectos que buscan introducir la programación y desarrollar el pensamiento computacional, tengan en consideración las posibilidades reales de participación que permite este tipo de interfaz. En este sentido, es necesario considerar a los colectivos institucionales, particularmente cuando se elaboren materiales docentes, propuestas de formación o prácticas escolares, independientemente del nivel educativo donde se efectúen. Asimismo, estas cuestiones deben ser abordadas dentro de los procesos de formación y capacitación docente, aportando los recursos y conocimientos necesarios para diseñar, implementar y evaluar prácticas accesibles que respondan a las singularidades de los participantes.

Finalmente, el sentido último de la evaluación expuesta en este trabajo advierte sobre la necesidad de contar con tecnologías accesibles que permitan aprender a programar desde un enfoque no excluyente y complejo, en sintonía con el ideario de la educación inclusiva. Por tanto, al diseñar e impulsar políticas y prácticas educativas innovadoras integrando TICS, no se trata sólo de pensar en los artefactos tecnológicos y su potencial educativo. Es prioritario desarrollar una metodología de trabajo interdisciplinar que posibilite garantizar el derecho a la educación respetando al otro en su singularidad. Sólo así será posible la construcción de un compromiso ético responsable y plural que promueva la equidad en el acceso al aprendizaje y la información para la ciudadanía.

Referencias

- Acosta-Vargas P., Luján-Mora S., Acosta T. y Salvador-Ullauri L. (2018). Toward a combined method for evaluation of web accessibility. En A. Rocha, T. Guarda (Eds.), *Proceedings of the international conference on information technology & systems*. Cham: Springer.
- Alvarado, C. (2014). CSEd Week 2013: The hour of code. *ACM SIGCSE Bulletin*, 46(1), 2-4. <https://doi.org/10.1145/2583781.2583782>
- Barreto, V. B., L'Erario, A. y Fabri, J. A. (2015, abril). Teaching programming for high school students using the lego mindstorms robot. Comunicación presentada en *10th Iberian Conference on Information Systems and Technologies*. Aveiro, Portugal.
- Booth, T. y Ainscow. M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM.
- Brennan, K. (2013). *Best of both worlds: Issues of structure and agency in computational creation, in and out of the school*. Tesis Doctoral. Boston, MA: Massachusetts Institute of Technology.
- Brennan, K., Balch, C. y Chung, M. (2014). *Creative computing*. Boston, MA: Harvard Graduate School of Education.

- Cenacchi, M. (2015). La accesibilidad web en el marco teórico y metodológico del dispositivo hipermedial dinámico: Acerca del caso memoria y experiencia Cossetini. *Revista IRICE*, 28, 37-61.
- Coleman, C.D. (2017). An exploratory analysis of WCAG 2.0 conformance in higher education websites. En P. Resta y S. Smith (Eds.), *Proceedings of society for information technology & teacher education international conference* (pp. 389-393). Austin, TX: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Duk, C. y Murillo, F. J. (2016). La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14.
- Factorovich, P. y Sawady, F. (2015). *Actividades para aprender a Program.AR: Segundo ciclo de la educación primaria y primero de la secundaria*. Buenos Aires: Miller Ed.
- Galvis, A. H. (2014). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso Colombia*. Buenos Aires: UNICEF.
- Grover, S. y Pea, R. (2013). Computational thinking in K-12: A review of the state of the field. *Educational Researcher*, 42(1), 38-43.
- Hubwieser, P., Armoni, M. y Giannakos, M. (2015). How to implement rigorous computer science education in k-12 schools? Some answers and many questions. *Transactions on Computing Education*, 15(2), 1-22.
- Kaleliog, F. (2015). A new way of teaching programming skills to K-12 students. *Computers in Human Behavior*, 52, 200-210.
- Kereki, I. F. y Oliveira, A. F. (2013). A national experience in training teachers: Scratch and robotics in Uruguay. *Revista de Tecnología*, 12, 15-26.
- Laitano, M.I. (2015). Accesibilidad web en el espacio universitario público argentino. *Revista Española de Documentación Científica*, 38(1), 1-17.
- Ludi, S. (2015). Position paper: Towards making block-based programming accessible for blind users. En F. Turbak (Dir.), *Proceedings - 2015 IEEE Blocks and Beyond Workshop, Blocks and Beyond* (pp. 6769-6781). Atlanta, Georgia, USA: IEEE.
- Luján-Mora, S. (2013). Web accessibility among the countries of the European Union: A comparative study. *Actual Problems of Computer Science*, 1(13), 18-27.
- Monjelat, N. (2017). Programming technologies for social inclusion. En A. Diaz, A. Casali, M. C. Rivas y A. S. Sprock (Eds.), *Twelfth Latin American conference on learning technologies*. La Plata: IEEE.
- Monjelat, N. y San Martín, P. (2016). Programar con scratch en contextos educativos: ¿Asimilar directrices o co-construir tecnologías para la inclusión social? *Praxis Educativa*, 20(1), 61-71.
- Mota, F. P. y Adamatti, D. F. (2015). Programming teaching in high schools: An analysis based on the discourse of collective subject. En *Proceedings -Frontiers in Education Conference FIE 2015* (pp. 86-91). El Paso, TX: IEEE
- Muñoz, L., Brenes, M., Bujanda, M. E., Mora, M., Núñez, O. y Zúñiga, M. (2014). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso Costa Rica*. Buenos Aires: Unicef.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers and powerful ideas*. Nueva York, NY: Basic Books.
- Peñafiel, M. y Luján Mora, S. (2014). Legislación sobre accesibilidad web: una comparativa de seis países. *Revista Politécnica*, 34(2), 34-45.

- Resnick, M., Silverman, B., Kafai, Y., Maloney, J., Monroy-Hernández, A., Rusk, N. y Silver, J. (2009). Scratch: Programming for all. *Communications of the ACM*, 52(11), 60-62.
- Rodríguez, L. y Carnota, R. (2015). *Historias de las TIC en América Latina y el Caribe: Inicios, desarrollos y rupturas*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Rodríguez, G., Pérez, J., Cueva, S. y Torres, R. (2017). A framework for improving web accessibility and usability of open course ware sites. *Computers & Education*, 109, 197-215.
- Wagner, A., Gray, J., Marghitu, D. y Stefik, A. (2016). Raising the awareness of accessibility needs in block languages. En VVAA., *Proceedings of the 47th ACM technical symposium on computing science education* (pp. 497-497). Nueva York, NY: ACM Press.
- WC3. (2008). *Web content accessibility guidelines (WCAG) 2.0*. Recuperado de: <https://www.w3.org/TR/WCAG20/>
- WC3. (2014). *Website accessibility conformance evaluation methodology 1.0*. Recuperado de: <http://www.w3.org/TR/WCAG-EM/>
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Londres: Sage.

Breve CV de las autoras

Natalia Gabriela Monjelat

Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de San Martín, (Buenos Aires, Argentina). Máster en Comunicación y Aprendizaje en la sociedad digital y Dra. en Comunicación, Educación y Sociedad por la Universidad de Alcalá (Madrid, España). Actualmente es Investigadora en el Instituto Rosario de Ciencias de la Educación (IRICE: CONICET-UNR). Sus intereses investigativos incluyen: procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes niveles educativos mediados por tecnologías de la información y la comunicación, investigación cualitativa, pensamiento computacional y programación en contextos educativos, entre otros. ORCID ID: 0000-0002-5043-8989. Email: monjelat@irice-conicet.gov.ar

Marisa Andrea Cenacchi

Profesora de Música, Especialidad Educación Musical, Universidad Nacional de Rosario (UNR). Doctoranda en Humanidades y Artes (UNR) Mención Ciencias de la Educación. Coordinadora Académica del Campus Virtual UNR. Integrante de la Comisión Universitaria de Discapacidad UNR. Docente en el Plan Vuelvo a Estudiar Virtual, Ministerio de Educación, Prov. de Santa Fe. Becaria CONICET (4-2015/3-2017). Integrante del Programa Dispositivos Hipermediales Dinámicos, Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE: CONICET-UNR). Ha dictado capacitaciones sobre accesibilidad web y TIC aplicados a contextos educativos. ORCID ID: 0000-0002-7672-1993. Email: marixxi@hotmail.com

Patricia Silvana San Martín

Doctora en Humanidades y Artes por la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina. Miembro de la Carrera de Investigador Científico y Tecnológico del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, Argentina), categoría Independiente. Vicedirectora del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE: CONICET-UNR). Profesora Titular de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR). Docente-Investigadora categoría I (UNR). Su especialidad de Investigación, Desarrollo e Innovación se centra en las Tecnologías de la Información y Comunicación aplicadas a Educación. ORCID ID: 0000-0001-7543-045X. Email: sanmartin@irice-conicet.gov.ar



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva