

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Noviembre 2016 – Abril 2017 / Volumen 10 / Número 2

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



DIVERSIDAD SEXUAL Y AFECTIVA EN EDUCACIÓN

Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

DIRECCIÓN EDITORIAL

Mg. Cynthia Duk Homad

EDITOR INVITADO PRESENTE NÚMERO

Mg. Soledad Cid 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 (Universidad 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 RINACE, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.

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

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

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva
Facultad de Educación, Universidad Central de Chile.
Santa Isabel, 1278, Santiago de Chile. Fonos: (56-2) 2585 1307 – 2582 6760
Persona de contacto: Cynthia Duk, cduk@ucentral.cl



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile

I.S.S.N.: 0718-7378
Volumen 10 n° 2
Noviembre 2016 – Abril 2017

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

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

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

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

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

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

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

ÍNDICE

Editorial: Segregación Escolar e Inclusión <i>F. Javier Murillo y Cynthia Duk</i>	11
---	----

SECCIÓN TEMÁTICA: DIVERSIDAD SEXUAL Y AFECTIVA EN EDUCACIÓN

Presentación: Educación para la Diversidad Sexual y de Género <i>Soledad Cid</i>	15
--	----

La Inestable Aceptación de la Homosexualidad. El Caso de las Escuelas Católicas de Elite en Santiago de Chile <i>Pablo Astudillo Lizama</i>	21
---	----

Sujeción y Resistencia de Sujetos LGTB en Educación Secundaria <i>Sylvia Contreras-Salinas y Mónica Ramírez-Pavelic</i>	39
---	----

Conocimientos sobre Identidad Sexual de Profesores y Profesoras: ¿Barreras o Facilitadores de Construcción Identitaria? <i>Cristina Julio Maturana, Anna Kaeuffer, Christopher Riquelme Salinas, María Paz Silva Erices, María Roswitha Osorio Hodges y Natalie Torres Estay</i>	53
--	----

Tiza de Colores: Hacia la Enseñanza de la Inclusión sobre Diversidad Sexual en la Formación Inicial Docente <i>Natalia Salas Guzmán y Margarita Salas Guzmán</i>	73
--	----

Miradas Críticas sobre la Intervención Educativa en Diversidad Sexual <i>Caterine Galaz, Lelya Troncoso, Rodolfo Morrison y Rocío García Carrión</i>	93
--	----

ARTÍCULOS TEMÁTICA LIBRE

Percepciones de Docentes y Padres sobre la Educación Inclusiva y las Barreras para su Implementación en Lima, Perú <i>Paola Ruiz-Bernardo</i>	115
---	-----

Análisis Factorial de las Percepciones Docentes sobre Diseño Universal de Aprendizaje <i>Sergio Sánchez Fuentes, Lilian Castro Durán, José Antonio Casas Bolaños y Viviana Vallejos Garcías</i>	135
---	-----

Establecimiento de Normas de Aula para Favorecer la Voz del Alumnado. Estudio de Caso Español	151
<i>Marta Terrén y Auxiliadora Sales</i>	
Manos a la Hoja: Un Taller de Escritura entre Jóvenes Sordos y Oyentes	167
<i>Miroslava Cruz-Aldrete y Miguel Ángel Villa Rodríguez</i>	
L@s Otr@s de la Universidad Pública: Exclusiones y Desafíos que Persisten en Argentina	183
<i>Gabriela Bard Wigdor y Gabriela C. Artazo</i>	

EDITORIAL

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Editorial:

Segregación Escolar e Inclusión

School Segregation and Inclusion

F. Javier Murillo ^{1*}
Cynthia Duk ²

¹ Universidad Autónoma de Madrid ² Universidad Central de Chile

El 17 de mayo de 1954 la Corte Suprema de los Estados Unidos dictó una sentencia histórica por la que se declararon ilegales las leyes estatales que establecían la separación de los estudiantes en las escuelas públicas en función de su raza, es el famoso caso *Brown contra Consejo de Educación de Topeka*. Dicho fallo señaló oportunamente que “instalaciones educativas separadas son inherentemente desiguales”. Aunque la Corte suprema hacía referencia a la existencia de escuelas diferenciadas para “blancos” y para “negros”, la idea que lo inspiró es igualmente válida hoy, más de 70 años después, y podemos generalizarla a cualquier forma de escolarización que implique la separación de los estudiantes en razón de determinadas características o condiciones.

Este fenómeno, la distribución desigual de los estudiantes en las escuelas en función de sus características personales o procedencia social y cultural, tomó el nombre de segregación escolar. Así, se refiere a la concentración de estudiantes de uno u otro grupo étnico-cultural en algunas escuelas, al agrupamiento de estudiantes inmigrantes extranjeros en determinados centros, a la distribución no uniforme de niños, niñas y adolescentes en escuelas atendiendo al nivel socioeconómico de sus familias, o a la concentración desigual de los estudiantes en función de su capacidad o rendimiento académico o a la escolarización según discapacidad en escuelas especiales. De esta forma podemos hablar de segregación escolar étnico-racial, de segregación escolar por nivel socioeconómico, de segregación escolar por origen de los estudiantes y de segregación por capacidades. Todas ellas son inherentemente desiguales e injustas.

Independientemente de la tipología, las consecuencias que provoca la segregación escolar están bien documentadas en la literatura: tiene un claro impacto negativo en el aprendizaje de los y las estudiantes más vulnerables, en sus expectativas y autoconcepto; debilita la formación ciudadana limitando las oportunidades que ofrece el sistema de una convivencia escolar basada en la valoración de la diversidad, y dificulta la eficacia de las políticas educativas que operan sobre la vulnerabilidad, pues la segregación agrega un efecto colectivo que promueve la exclusión en y desde la educación. En definitiva, la segregación escolar es un potente efecto generador de segregación social y, con ello de injusticia social.

Las causas de la segregación escolar hay que buscarlas en la segregación residencial, en las políticas de *marketización* de la educación estableciendo modelos de cuasi-mercado

*Contacto: javier.murillo@uam.es

educativo, en la competencia entre escuelas, en mecanismos de selección y discriminación con que operan determinadas escuelas o en el fomento de la privatización de la educación. La inexistencia de políticas públicas educativas de fomento de la equidad a través de mecanismos de compensación de las desigualdades hace que irremediablemente la segregación aumente.

No podemos dejar de recordar las palabras del filósofo político John Rawls cuando nos decía “No es suficiente con que las instituciones básicas de la sociedad sean ordenadas y eficientes, es necesario que sean justas. Y si no lo son, deben ser "reformadas o abolidas" (Rawls, 1971, p.17). La existencia de altos niveles de segregación escolar es una nítida muestra de la necesidad de una reforma profunda de los sistemas educativos.

América Latina es la Región más inequitativa del mundo y, hasta donde tenemos evidencias (Murillo, 2016), también tiene los sistemas educativos más segregados del planeta. ¿Causa-consecuencia? Seguramente, pero solo eliminando la última podemos modificar la primera.

Sin embargo, la segregación escolar no es igual en todos los países de América Latina (Murillo, 2016). Centrándonos en la segregación socioeconómica, Panamá, México, Colombia, Perú, Honduras y Chile tienen sistemas educativos hipersegregados, mientras que los índices de segregación de Uruguay, República Dominicana o Costa Rica pueden considerarse como medio-altos. En todo caso, todos ellos significativamente superiores a los que se dan en Europa. Solo como curiosidad, y sin atrevernos a establecer relaciones de causa-efecto, es posible afirmar que cuantos más estudiantes están matriculados en escuelas privadas en un país latinoamericano, más segregación hay. Lo que queda claro es que estas diferencias muestran que la segregación escolar es producto de determinadas políticas educativas públicas que priman el fomento de mecanismos de cuasi-mercado y la libertad de elección de familias y estudiantes, o los altos desempeños en algunas materias de unos pocos, o la disminución de la inequidad escolar...

Segregación e inclusión son términos enfrentados que nos hablan de la misma realidad, algo así como las dos caras de la misma moneda. Son conceptos antónimos que referidos a lo educativo simplemente varían en el nivel en el que habitualmente se aplican: segregación escolar hace referencia a segregación del sistema educativo en su conjunto o a sus subsistemas, aunque no solo; inclusión educativa la usamos para entender y transformar los procesos que ocurren al interior de las escuelas, pero no exclusivamente. En todo caso son términos contrarios de tal forma que la aparición del uno implica la inexistencia del otro.

Tal y como abordamos en un editorial anterior (Duk y Murillo, 2011, p. 12), “es difícil, si no imposible, la pervivencia de escuelas inclusivas en un contexto educativo que fomente y apoye prácticas de discriminación y selección”. Si queremos una educación inclusiva, ésta debe estar conformada por aulas inclusivas, en escuelas inclusivas, en sistemas educativos inclusivos, que garanticen el derecho que todos los niños y niñas tienen, independientemente de sus diferencias, de educarse juntos bajo condiciones de igualdad.

La existencia de segregación escolar bien por ser de carácter étnico-racial, por nivel socioeconómico, por capacidad o por origen... incluso en bajos niveles, es consustancialmente contraria a la existencia de una educación inclusiva. Si queremos construir sociedades más justas e inclusivas, es imprescindible abordar con seriedad y decisión la segregación escolar.

Referencias

- Duk, C. y Murillo, F. J. (2011). Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de la mirada sistémica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 11-12.
- Murillo, F.J. (2016). Midiendo la segregación escolar en América Latina. Un análisis metodológico utilizando el TERCE. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), 33-60. doi:10.15366/reice2016.14.4.002
- Rawls, J. A, (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

ARTÍCULOS

SECCIÓN TEMÁTICA

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Presentación:

Educación para la Diversidad Sexual y de Género

Education for Sexual and Gender Diversity

Soledad Cid *

Universidad Central de Chile

La educación inclusiva es un proceso en pleno desarrollo en muchos países. Un camino que conlleva grandes tensiones, temores y contradicciones, las que en particular parecen profundizarse cuando la inclusión se refiere a la diversidad de género y sexual. Estos temores y tensiones suelen encontrar sus puntos de sustento en las comprensiones que portan los diversos actores del mundo socio cultural con respecto a lo que es el sujeto y lo que es adecuado y deseable a su ser.

En los últimos años, ha ido ganando terreno tanto en el ámbito público como en los círculos del mundo educativo, la discusión sobre el impacto de los procesos formativos en la construcción y afirmación de la identidad de género y sexual y, en consecuencia, acerca del papel que le compete a la institución escolar en la promoción y desarrollo de una convivencia basada en el reconocimiento y valoración entre quienes transitan diversos caminos de construcción de identidad de género y sexual. Sin embargo, esto no significa que la construcción de identidades de género y sexual no hegemónicas se encuentren en camino de una aceptación en el marco de lo que se considera como “normal” en nuestro mundo cultural. Tampoco significa que en el contexto educativo la convivencia entre personas con diversas identidades, desde la perspectiva del género o sexo, sea simple o sin contradicciones, ni fácil de abordar por las comunidades educativas.

Por el contrario, lo que en la realidad se suele observar es la existencia de un discurso “oficial” que aboga por el reconocimiento y aceptación de la diversidad sexual en la vida escolar. Sin embargo, con frecuencia este discurso oficial subsume otro discurso más complejo y tensionado en el que gravitan imaginarios que se relacionan con lo que se considera adecuado y deseable. Discurso en el que tienden a aparecer referencias relativas a lo que “los otros”, externos a los muros del centro educativo, pueden hacer o decir si el centro asume un tránsito que cuestione los deslindes de lo socialmente adecuado. En estos discursos, esos “otros” pueden provenir de la comunidad local como también de las administraciones educativas, los que emergen como posibles sancionadores, de formas más o menos simbólicas o concretas según las distintas construcciones discursivas con respecto a una comunidad educativa que rompa con el silencio, la ocultación o la invisibilización de experiencias identitarias de género o sexual no hegemónicas.

En especial, lo anterior se pone en evidencia en aquellas instituciones educativas en las que integrantes de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, personal administrativo...) han explicitado su identidad sexual no hegemónica y exigido su derecho

*Contacto: solcidr@gmail.com

a ser reconocidos y validados por su comunidad. Si bien hay espacios educativos que han asumido esa presencia-exigencia como algo adecuado e incluso deseable, estas prácticas están lejos de ser habituales. Lo que más bien emerge, en especial cuando la discusión sobre el tema se abre a todos y todas, son situaciones de tensión, desencuentros y temores entre los miembros de la comunidad educativa. Estas tensiones surgen, a mi entender, porque desde el imaginario colectivo experiencias como la señalada implican una posibilidad real de conflicto, ya sea con las familias, con los estudiantes, los docentes, la comunidad local, pero por sobre todo con las propias visiones y expectativas de adecuación que poseen quienes forman parte de ese centro educativo en particular. Desde una mirada antropológica, mi campo disciplinario de origen, no se trata de tensiones o contradicciones anecdóticas o antojadizas, si no de la expresión de conflictos no resueltos que nos transitan a todos y todas como integrantes del mundo cultural que cotidianamente habitamos-construimos, incluso a quienes vivimos desde las identidades no hegemónicas.

De allí que la edición de un número de la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva dedicado al tema de la educación en y para la diversidad sexual y de género constituya un aporte relevante al debate técnico en dicho campo, pero sobre todo un avance para la apertura al espacio simbólico educacional, el que aún no ha sido colonizado por las sensaciones de seguridad y aceptación sin restricciones a las diversidades identitarias no hegemónicas en sexualidad y género, que si están presentes en otros espacios culturales de Latinoamérica.

Desde esta perspectiva el presente número debe ser entendido en primer lugar, como una posibilidad de poner en tensión las concepciones dicotómicas de corrección e inadecuación en el plano de la identidad de sexo y género y, en segundo lugar, una ventana a la incursión de lo que está ocurriendo en el contexto educativo con respecto a la relación cotidiana entre lo real y lo imaginado en dichos planos identitarios y las construcciones de vivencias formativas desde la cotidianeidad escolar.

De esta tensión nos habla Pablo Astudillo en su investigación respecto al reconocimiento del mundo de la diversidad sexual en procesos formativos de escuelas vinculadas a un credo religioso, y de las tensiones que en dicho reconocimiento se redefinen. De la lucha por empujar esos deslindes nos iluminan Sylvia Contreras y Mónica Ramírez y, en relación a las formas de transitar y resistir frente a la dicotomización correcto/incorrecto que se observan en los contextos educativos. Estas autoras nos hablan de las estrategias generadas por parte de quienes son parte de las diversidades sexuales en el nivel de educación secundaria, y el develamiento de éste como un escenario con mayores condiciones de acción contra hegemónica que el de la educación primaria. Nos relatan como la existencia de este espacio simbólico, en el que la presencia de la diversidad se ofrece a la vista de los estudiantes, no implica que dichas identidades pierdan el sello de discriminadas, llevándonos a reflexionar sobre los deslindes y claro oscuros que dicha oportunidad significa en el contexto de pensar en un mundo socio cultural inclusivo.

El artículo de Cristina Julio, Anna Kaeuffer, Christopher Riquelme, María Paz Silva, María Roswitha Osorio y Natalie Torres, nos permite reflexionar, desde una perspectiva comprensiva, acerca del manejo que poseen los docentes que ejercen en el nivel de educación inicial y del primer ciclo de básica sobre el tema de la diversidad sexual. Nos ofrece una ventana para entender la forma en que dichas comprensiones constituyen a los docentes en facilitadores u obstáculos para el desarrollo de experiencias de inclusión. La mirada que ofrece este artículo con respecto a la influencia de la política pública y,

específicamente educativa, resulta una triangulación de interés al momento de pensar en las condiciones favorecedoras para la construcción de identidades diversas, así como para reflexionar la experiencia escolar como favorecedora de aprendizajes de vivencia en diversidad. La detección, a partir de los relatos de los docentes, de una importante presencia de comprensiones de tipo esencialista en relación a la construcción de la identidad sexual es un tema no menor, el que se debe tener en el horizonte al momento de construir caminos para una educación inclusiva.

Respecto a los aconteceres en el aula en el marco de la implementación de experiencias educativas que propenden a la concreción de prácticas educativas inclusivas en sexualidad y género, nos hablan los trabajos de Natalia y Margarita Salas y de Caterine Galaz, Lelya Troncoso y Rodolfo Morrison, respectivamente, permitiéndonos reflexionar tanto sobre la potencia del quehacer docente como motor de transformación, también en relación a los nudos críticos que se requiere aun deconstruir para avanzar en estos procesos.

Por su parte, la sección temática de este número incluye cinco interesantes artículos. Los dos primeros trabajos aportan a la reflexión con relación a los nudos críticos que resultan transversales en nuestros países latinoamericanos en el marco de las percepciones con respecto a la educación inclusiva de dos actores fundamentales de las comunidades educativas: los padres y los docentes. En el caso del primer artículo, Paola Ruiz nos convida a reflexionar respecto a los actores participantes en espacios educativos peruanos. Las comprensiones develadas, vinculan la inclusión a personas con necesidades educativas especiales, emergiendo un tema de gran relevancia, la falta de sensibilidad en relación a los fenómenos de exclusión y sus efectos en los sujetos que la sufren.

El segundo trabajo de Sergio Sánchez, Lilian Castro, José Antonio Casas y Vivian Vallejos consistente en un estudio con acercamiento cuantitativo, nos habla de las percepciones de futuros docentes chilenos con relación a las orientaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje con énfasis integrador. En este artículo se plantea una apreciación positiva sobre elementos relacionados con en el primer y tercer principio de dicho modelo. A partir de lo anterior un tema de importancia es como se transita en los procesos formativos de futuros docentes, de manera tal que se potencien sus capacidades para desarrollar experiencias formativas inclusivas.

Los trabajos de Marta Terrén y Auxiliadora Sales y el de Miroslava Cruz-Aldrete y Miguel Ángel Villa nos muestra la importancia de experiencias formativas concretas en el espacio de la educación inclusiva, las que nos mueven a la reflexión respecto a los modelos formativos y las estrategias educativas para el logro efectivo de la inclusión, sus retos y sus potencialidades.

Finalmente el artículo de Gabriela Bard y Gabriela Artazo nos permite comprender las formas en que se mantienen los deslindes nosotros-otros en espacios formativos que han alcanzado prestigio académico, lo que indica que siempre es posible afinar la mirada con respecto al tema de la calidad y las dimensiones que pueden ser incluidas o de serlo al analizar este tema en la educación terciaria.

De esta forma, la interesante selección de artículos que incluye esta edición, nos aporta una mirada al tema de los caminos posibles, sus intersticios y los retos que aún nos quedan por delante, a quienes no solo nos importa el tema de la inclusión en educación, sino a todos aquellos que creemos que la inclusión es una de las puertas para generar experiencias que nos lleven a caminar por el sendero que Freire nos ofrecía: la educación

como experiencia de construcción de sujetos autónomos y potentes, actores centrales de la construcción de una cultura que nos permita reconocernos en y con los otros.

Breve CV de la autora

Soledad Cid

Es Antropóloga Social y Licenciada en Antropología de la Universidad de Chile, Magíster en Ciencias Sociales, mención en Política Pública en la Universidad Arcis. Se ha especializado en Cultura Escolar, siendo en este campo su principal interés los procesos de conformación identitaria docente, participando en investigaciones referentes a los efectos de las estrategias de evaluación estandarizadas en dicha construcción. Trabaja actualmente apoyando comunidades educativas en procesos de trabajo en diversidad sexual y de género e inclusión educativa, participando, simultáneamente, como relatora invitada para comunidades educativas en diversas experiencias respecto al trabajo inclusivo. Forma parte de la Comisión de Educación de una de las organizaciones de diversidad sexual en Chile y ha participado como analista de procesos de formación en post grado, siendo actualmente docente de postgrado. Actualmente se encuentra realizando su trabajo de doctorado en la temática de la racionalidad docente frente al tema de inclusión. Email: solcidr@gmail.com

La Inestable Aceptación de la Homosexualidad. El Caso de las Escuelas Católicas de Elite en Santiago de Chile

The Unstable Acceptance of Homosexuality. The Case of Elitist Catholic Schools in Santiago de Chile

Pablo Astudillo Lizama *

Université Paris V Descartes

Dentro de las escuelas católicas de élite, el tratamiento de la homosexualidad es el resultado de una conciliación entre el mandato contemporáneo de asegurar una sexualidad coherente en los individuos y las normas eclesiales en las que se enmarcan sus proyectos educativos. En apariencia, estas escuelas serían hostiles al reconocimiento de las sexualidades “fuera de la norma”, no obstante, distintos factores permiten la emergencia de un tratamiento “comprensivo” de la sexualidad homosexual. Dicha “comprensión”, sin embargo, opera en realidad sobre una reflexividad limitada respecto al proceso de individuación sexual lo que redundaría en un reconocimiento parcial del individuo homosexual. Aquí se esconden todavía algunas trampas que vale la pena atender. De alguna forma, lo que observamos en este espacio es también parte de un proceso social general donde el avance de determinadas formas políticas de aceptación de la homosexualidad convive a veces con una estructura de la homofobia más sutil, cuya real erradicación requiere ir más allá de la comprensión aparente del “otro” que hoy domina este espacio social.

Descriptor: Educación sexual, Escuela católica, Homosexualidad, Individuación, Reconocimiento.

Within elitist catholic schools, homosexuality is treated as the result of conciliation between contemporary norms guaranteeing an individual's coherent sexuality, and ecclesiastic rules defining a school's educational program. Supposedly, catholic schools would be hostile towards non-dominant sexualities; however, different factors contribute to the emergence of an “accepting” treatment of homosexuality. That “acceptance”, nevertheless, is based on limited reflexivity regarding the process of sexual individuation. As a result, there is partial recognition of the homosexual person, and it is important to expose the hidden social traps that prevent a complete recognition from taking place. In a way, what we observe in catholic schools is also part of a much larger social process. The advance of political forms of acceptance towards homosexuality sometimes coexists with a much subtler structure of homophobia, whose eradication requires going beyond the apparent acceptance of the “other” that presently dominates this social space.

Keywords: Sexual education, Catholic school, Homosexuality, Individuation, Recognition.

Este artículo se enmarca dentro del Proyecto Anillos en Ciencias Sociales y Humanidades, “Normalidad, Diferencia y Educación” (SOC1103), el cual contó con el financiamiento del Programa de Investigación Asociativa-Comisión Nacional para la investigación Científica y Tecnológica (PIA-CONICYT).

1. Revisión de la literatura

El tema de la visibilidad o invisibilidad de la diversidad sexual en la escuela ha sido ampliamente abordado por numerosas investigaciones, orientadas la mayor parte de las veces a la descripción de los mecanismos de reproducción de la homo, lesbo y transfobia en el espacio escolar y las consecuencias de dicha hostilidad sobre los individuos del colectivo LGBT (Cáceres y Salazar, 2013; Generelo y Pichardo, 2006) Asimismo no son pocos los estudios que han abordado la cuestión de cómo la homosexualidad se constituye como un elemento que –por oposición, por negación– construye la heterosexualidad, especialmente la masculina (Ceballos, 2012; Devis, Fuentes y Sparkes, 2005; Martino, 1999; Renold, 2004). Por esta misma razón queremos situarnos frente a esta problemática de un modo diferente.

Con este propósito observaremos las lógicas de posicionamiento del individuo homosexual dentro del espacio escolar, toda vez que, contrariamente a la representación de las instituciones católicas como hostiles a la homosexualidad, encontramos en ella un discurso de aceptación de dicha orientación sexual. No obstante aquello, es interesante constatar que el tratamiento cuidadoso de la diferencia esconde también la confirmación de una norma dominante, fundamental para comprender cualquier proceso de individuación sexual. Dicha norma que tiene que ver con el trabajo que hace el individuo sobre sí mismo, sigue situando a la homosexualidad en un plano de subordinación que supuestamente se trata de combatir.

El presente artículo se enmarca dentro de un trabajo de investigación doctoral titulado “Tensiones y paradojas de un proceso de individuación sexual. El caso de las escuelas católicas de élite en Santiago de Chile”. Surge a partir de la constatación que la salida del clóset de algún estudiante y el consecuente tratamiento cuidadoso de su homosexualidad constituyen casi siempre la primera mención frente a la pregunta sobre como las escuelas atienden las situaciones “fuera de la norma” (aquellas cuestiones “inesperadas” por sus planes de educación sexual). Dicha respuesta, además, es frecuentemente movilizadora como la prueba del progresismo de un establecimiento, de su adecuación al mundo contemporáneo y de su mayor apertura frente a los cambios de la sociedad chilena.

Interpretamos entonces este fenómeno dentro de un marco más general de comprensión de la sexualidad humana y de la gestión de las normas que la regulan hoy en día. Veremos que al examinar esta operación con más detalle podremos comprender como dicha aceptación o apertura frente a la homosexualidad depende de un trabajo de posicionamiento del otro, donde la comprensión total del individuo homosexual nunca es completa. Esta aceptación difusa de la homosexualidad no a nuestro juicio resultado de un “doble estándar” de la escuela sino más bien de este ejercicio de modo de situar activamente la alteridad, lo cual permite un tratamiento paternalista del individuo homosexual.

Para profundizar en esta idea revisaremos tres cuestiones fundamentales: la manera de normalizar una identidad sexual en un espacio aparentemente adverso, la forma de tratarla dentro del currículo de educación sexual en la escuela y el modo paternalista de cuidar la “diferencia” resultante. En este sentido, más que una crítica abierta, este artículo pretende ser un texto para reflexionar en torno a las operaciones que tal vez involuntariamente siguen atentando contra ese ideal inclusivo expuesto en el discurso.

2. Metodología

Antes de entrar en materia presentaremos aquí los principales aspectos del trabajo de campo. El mismo se desarrolló en Santiago de Chile entre agosto de 2013 y junio de 2015 principalmente en colegios católicos que atienden a familias de altos ingresos de la ciudad. En relación a este artículo la información es obtenida por medio de una serie de técnicas cualitativas, entre las cuales se cuenta un corpus de 53 entrevistas en profundidad las cuales, de acuerdo a las características de los entrevistados, se desglosan en 39 informantes claves en instituciones educacionales (profesores, psicólogos, orientadores, directivos en 15 establecimientos educacionales) y 14 en otras organizaciones anexas (Ministerio de Educación y organizaciones privadas que imparten programas de educación sexual). En paralelo, se realizaron dos grupos focales con estudiantes de dos colegios separados, los cuales reunieron un total de 23 participantes. Toda esta información, para efectos del presente trabajo, fue analizada siguiendo la metodología de análisis del discurso.

Las reflexiones del presente artículo se construyen a partir de las respuestas a una pauta semiestructurada de entrevista, la cual abordaba diferentes temas respecto a cómo se toman decisiones para la elaboración de programas curriculares, cuáles eran las dificultades para la implementación de dichos programas en la escuela, cuál era la participación de las familias o como el establecimiento afrontaba ciertas contingencias, entre otros aspectos relativos a la educación afectiva y sexual en las escuelas. Considerando lo anterior, tomamos en cuenta los planteamientos de Canales (2013) respecto a comprender las relaciones entre la palabra personal y la palabra del grupo y los diferentes registros que, por consecuencia, pueden existir dentro de un mismo interlocutor. En el caso del tratamiento de la diversidad sexual en general, y de la homosexualidad en particular, esto es claro en la medida que se aprecian ciertas ambigüedades, por ejemplo en el modo como el sujeto describe su rol y su propia posición moral. Como consecuencia se puso especialmente atención en aquellos nudos críticos que dan cuenta del posicionamiento y tensiones de los sujetos en términos normativos, más que en la descripción detallada de sus propios comportamientos. Esto es especialmente importante al considerar mi propia situación como observador externo a la escuela y por lo tanto continuamente posicionado como tal. El límite que esta aproximación tiene –aún si se complementó con observaciones etnográficas– es la imposibilidad de acceder a la conducta final de los entrevistados y quizás a los núcleos más duros de la homofobia en la escuela.

No obstante aquello, lo que se “dice” sobre la homosexualidad da cuenta no sólo de una subjetividad individual e incluso grupal, sino que revela sobre todo las modificaciones normativas que han ocurrido a este respecto y que permiten interpretar la ambigüedad con la que la escuela trata la diferencia. Seguimos aquí los planteamientos de François Dubet (2010) y de Joan Scott (2014), respecto a la conveniencia de ir más allá de la evidencia concreta (aquello que efectivamente ocurre en interacciones a las cuales no siempre se tiene acceso directo) para abordar las representaciones de la experiencia, es decir, aquellas descripciones de la sexualidad homosexual donde el hablante identifica, critica o incluso produce estratégicamente normas sobre ella.

Es importante señalar que la selección de establecimientos se realizó a partir de diferentes contactos que fueron facilitados entre los mismos entrevistados a la manera de un muestreo “bola de nieve”. A medida que dicha red se fue ampliando fue necesario

incorporar algunas distinciones que facilitarían la comparación *ad intra* de la información recogida. Seguimos para efectos del análisis la diferenciación propuesta por Madrid (2013) que distingue entre colegios católicos tradicionales –aquellos fundados principalmente entre el siglo XIX y primera mitad del siglo XX por congregaciones europeas (Compañía de Jesús, Verbo Divino, Sagrados Corazones, Holly Cross, etc.) y que habrían tenido gran influencia en la formación de élites hasta 1973– y colegios de nuevos movimientos católicos, aquellos de propiedad o fuertemente influenciados por las organizaciones como el Movimiento apostólico de Schönstatt, los Legionarios de Cristo y el Opus Dei, los cuales fundan colegios especialmente a partir de los años 1980 y que se caracterizan por su naturaleza conservadora. Ambos tipos de instituciones se diferencian de los establecimientos laicos de élite, también incluidos en este estudio a modo de un pequeño grupo de control, pero que no forman parte de las citas utilizadas en este texto.

Si bien dicha distinción nos es útil para comparar dos aproximaciones a un tema que probará ser complejo (pues de algún modo es movilizadora por las propias instituciones para situarse en relación al discurso vigente del magisterio eclesial), es menester señalar que al final ambos tipos de organizaciones no logran desarrollar una aproximación a la sexualidad homosexual reconociendo en su totalidad al individuo que la encarna. Sobre tal problemática trata el siguiente texto.

3. Discusión

3.1. Normalizar lo que antes era “anormal”

En la actualidad, el posicionamiento de los individuos homosexuales dentro de la escuela católica de élite no puede ser comprendido si no se considera una serie de variables que podemos llamar estructurales, respecto de las cuales se enmarca el discurso de los actores y su capacidad reflexiva. Nos referimos con esto a las normas con las que se comprende la sexualidad de los individuos en un espacio social cualquiera, normas generales que son también recogidas por varios aspectos del currículo formal e informal presente en los establecimientos observados, independientemente del hecho que hagamos referencia a la homosexualidad o no.

No podemos entender el discurso en torno al individuo homosexual si no consideramos primero la noción de “coherencia sexual” desarrollada por Michel Bozon (2001a, 2001b, 2009). Para el autor, las normas que regulan la sexualidad son crecientemente atribuidas y sujetas a la responsabilidad individual la cual ha reemplazado la antigua tutela de la Iglesia y del Estado como agentes de control del comportamiento sexual. La internalización del control de la sexualidad por parte de los sujetos implica que aquellos son ahora los que deben dar cuenta de lo que podríamos denominar “una propia gramática sexual coherente”. Con esta última idea nos referimos a la forma como se ordenan cuestiones como la elección de pareja, el modo de iniciar o terminar una relación sexual, o la manera de atender al propio deseo, entre otros elementos de la vida afectiva, todas las cuales pasan a estar sujetas a un permanente escrutinio tanto propio como ajeno (Singly, 2010).

Ahora bien, aun si esta coherencia parece ser un asunto puramente personal, en la práctica es el resultado de un proceso de socialización complejo. Para autores como Bozon (2009), Illouz (2015) o de Miguel (2015), el siglo XX inauguraría un nuevo

escenario para la comprensión de la sexualidad al ofrecer una disociación práctica entre sexualidad y fecundidad así como un nuevo marco de comprensión del individuo. Esto termina por definir una nueva reflexividad en torno al cuerpo así como nuevos mecanismos de atención sobre él, consolidándose el placer como principio motor de la sexualidad. A lo anterior le sigue la emergencia de nuevas estrategias para administrar, mantener y renovar el deseo sexual, así como la diversificación de nuevas tecnologías que abren nuevos espacios sociales a la expresión de la sexualidad. Quizás el impacto más visible de estos nuevos principios de organización sea tanto la aparición de múltiples estándares en relación a los recorridos afectivos y sexuales (especialmente durante la vida adulta) como también la pérdida de potestad del matrimonio como única institución que asegura el acceso a la vida sexual (Kaufmann, 2011; Singly 2000).

Es este marco lo que posibilita, a partir de los años 1970, el surgimiento de “nuevas” normalidades en materia de sexualidad. Particularmente en el caso de la homosexualidad, eso repercute en una politización de los grupos LGBT así como también en la despatologización de esta forma específica de atender al propio deseo sexual. En el presente y dentro de las escuelas católicas —que es lo que nos convoca en este artículo— lo anterior implica que deje de hablarse de pecado cuando se hace referencia a la homosexualidad. Dicha retórica es reemplazada, en cambio, por un lenguaje “comprensivo” pues la sexualidad del individuo es un rasgo identitario innegable para su coherencia.

Ponte tú... un alumno que ahora está en segundo medio que en octavo empieza a hacer su proceso de salida de clóset con el psicólogo del colegio y con profesores implicados [con él]. En el fondo hay un caso que se aborda de modo súper acotado, en el fondo si sus compañeros no lo saben, él decide cuándo, yo creo que ahí depende de los alumnos cómo viven esas situaciones. Pero en general la posición del colegio es de acogida de mucho acompañamiento y de mucho respeto a la persona del alumno. No sé po, siempre somos más aguja en psicología y preguntamos ‘oye ¿y qué pasa si un día llega a la fiesta de graduación un compadre con su pololo?’ y claro uno empieza a incomodar po, entonces cachai que no está tan normalizado ni naturalizado. (Psicólogo, colegio católico tradicional)

De hecho ayer nos estábamos planteando que un tema urgente es la diversidad sexual. Mira me pasa que tenemos un ex alumno que abiertamente, por redes sociales, es obvio que declaró su homosexualidad y es un gallo que tu decís ‘haberlo conocido toda la vida! mejores notas, alumno destacado, representante estudiantil!’ (...) Todo esto generó toda una preocupación por el tema. Los alumnos, yo sentí que lo tomaron con mucha generosidad pero, sin embargo a mí me queda una inquietud, me quedé pensando y me dije: qué lata que sea porque es él porque para atrás no tenemos muchos [casos] y nos hemos hecho cargo [sólo] porque han salido del closet y no generó tanta resonancia en la comunidad, pero él sale y [produce] mucho rumor. Así también niñitas que son lesbianas ¿te fijai? entonces me queda como el desafío de chuta porqué. Alguna vez salió una alumna nuestra en una revista y en la entrevista ella dice que es lesbiana, eso generó muchas cosas, y se decía: ¿por qué? si era obvio, ¿por qué lo cuenta? ¿por qué nombra el colegio? eso habla mal de nosotros’, cosas así. Bueno es su experiencia. (Profesora colegio católico tradicional)

Sistemáticamente, el trabajo de campo arrojó que cuando se trata de abordar la homosexualidad de algún sujeto, la actitud debe ser la “acogida”, la “comprensión”, el “cuidado”, términos que se ubican en un espacio semántico opuesto al “rechazo”, el “castigo”, la “corrección”. Este tipo de discurso suele ser identificado como una prueba del ajuste del propio proyecto educativo con la “realidad del mundo”, una forma de posicionamiento de la escuela en contraposición a un conservadurismo que insistiría en

la sanción y la construcción de una sexualidad “ajena a lo que pasa hoy en día”. Diferentes operaciones que sobrepasan el tema tratado en este artículo, probarán que la definición de “lo que es actual” es algo variable, en la medida que existe una suerte de ensimismamiento de la escuela que tiende a considerar su propia realidad como representativa de la universalidad, al menos de lo que ocurre para la clase social en la cual se ubica.

Ahora bien, las citas anteriores revelan adecuadamente algunas distinciones que aparecen cuando se trata de considerar la capacidad de agencia del individuo homosexual. Si el estudiante decidiera hacer presente su orientación en un acto tan banal pero a la vez definitorio de la identidad escolar como la graduación de fin de año, o conceder una entrevista en un periódico identificando en un mismo texto su homosexualidad y el colegio donde estudió, el tratamiento “inclusivo” comienza a mostrar algunas fisuras. Creemos que la actitud descrita en las citas puede ser entendida en virtud del desplazamiento de la homofobia desde el estigma de un sujeto hacia un terreno de las relaciones entre los individuos. En el caso de Chile y desde un punto de vista político Jaime Barrientos (2015) describe con claridad como la homosexualidad es validada crecientemente en el espacio político, lo cual se demuestra tanto en la creciente aprobación que en distintas encuestas goza la afirmación “la homosexualidad es normal y natural”, como también en el mayor grado de acuerdo que suscita la legislación en torno al matrimonio igualitario, todas tendencias que en mayor o menor grado se observan en otros países de la región. No obstante aquello, sostiene Barrientos, esta mayor aceptación convive con una suerte de rechazo micro-político que se expresa en ideas como “un verdadero hombre solo tiene relaciones con mujeres” “no debiera permitirseles a los homosexuales trabajar con menores de edad” o “a los hombres homosexuales se les debería prohibir adoptar hijos o hijas”. De algún modo las objeciones aparecen cuando se hace referencia a las relaciones que comprometen directamente al sujeto que habla.

Ahora, yo creo que igual hay profes, que uno catcha, que pueden ser homosexuales y son súper queridos y nadie se va a meter. Ahora bien, la sociedad no está bien todavía para decir, ‘ah, ya bien’. No, no estamos en esa sociedad y menos acá [se refiere a su colegio], pero tampoco hay homofobia en el ambiente, para nada, te lo digo yo. A mí cuando me ha tocado hablar personalmente con alumnas que me han preguntado, qué sé yo, me impresiona positivamente la actitud de los alumnos, como súper abiertos a la diversidad. Somos un colegio que tiene integración, hace muchos años ya, nos falta para ser un colegio inclusivo, obvio. Pero es un colegio que ya hace mucho tiempo, casi en todas las salas hay niños con capacidades diferentes, eso ya te hace como un ambiente desde todo más tolerante, en este colegio hay evaluaciones diferenciadas, hay adaptaciones curriculares, entonces no sólo en el ámbito de tu orientación sexual, sino que tratamos de ser inclusivos. (Psicóloga, colegio nuevos movimientos católicos)

La postura del colegio en ningún momento ha sido como de discriminar las conductas homosexuales, no sé po, los adultos acá lo podemos tener como súper claro. Pero dentro de la cultura de los papás, de algunos papás que son más antiguos y que han tenido por años a sus hijos acá y les quedan los más chicos, [ellos] son como más conservadores. (...) Nuestro proyecto educativo es que somos inclusivos, entonces no podemos hacer discriminación: ni por apariencia, ni clase por social y confiamos de que si [los estudiantes homosexuales] llegan acá es porque necesitan ayuda, la vamos a brindar dentro de nuestras posibilidades, pero ahora nos vemos complicado. (Profesora, colegio católico tradicional)

El tema de la sexualidad ha cambiado los últimos años, yo me acuerdo hace ocho o nueve años si tú hablabas abiertamente contra la homosexualidad en una clase encontrabas aprobación total, digamos, hoy día ‘ya... y por qué’, ‘yo no estoy tan de

acuerdo'. Qué bueno, porque es lógico, me parece muy bien que ahora pregunten, antes así como idiotas, me gusta que tengan ese cuestionamiento. Ahora yo creo que de esa aprobación que tiene hacia la homosexualidad o el rechazo hacia alguien que opina lo contrario es influencia del ambiente... que hace que no puedas repetir el mismo mensaje que estás diciendo hace diez años. La reacción que encuentras frente a ese mensaje... como que te quedas en la forma y te quedas en ese rechazo casi visceral que ahora produce el homofóbico y no vas a la visión de fondo que es lo importante: qué es el sexo, para qué es su fin, qué es el matrimonio cuáles son sus fines. Creo que esa es la discusión importante. (Profesor, colegio nuevos movimientos católicos)

Las citas deslizan desde ya la existencia de un “límite” a dicha comprensión del otro. El tratamiento de la homosexualidad convive con otras operaciones de etiquetamiento de la diferencia que de algún modo permiten hablar de la homosexualidad más bien desde un posicionamiento moral o político, pero no testimonial. En las primeras citas la homosexualidad queda asociada a otras categorías de la inclusión, sin que en dicho proceso se cuestione la posición de la normalidad desde la cual un profesional habla, generando con ello una transmisión irreflexiva de la noción de la diferencia (Apablaza, 2015; Matus e Infante, 2011). En la última cita, en cambio, la cuestión tiene más bien que ver con la oposición entre aceptación de la homosexualidad y la homofobia, vista positivamente por el hablante (implica un juicio reflexivo de los alumnos dice el profesor); no obstante aquello, la vigilancia sobre la homofobia dificultaría la discusión sobre lo que sería realmente importante: el matrimonio heterosexual. Es evidente como dicha operación implica una abierta marginalización de la sexualidad homosexual.

Luego, aunque no pueda hablarse abiertamente de homofobia –pues la escuela en conjunto con la política comienza a vigilar esta actitud en sus integrantes– aquella de algún modo todavía subsiste. Puede ser inconveniente utilizar aquí la definición clásica del “miedo al homosexual” (Borrillo, 2001) pues lo que se aprecia es más bien una suerte de múltiples significados que hacen cada vez más difícil de distinguir la homofobia en el discurso. A esto debemos sumar el hecho que, de acuerdo con Fassin (2008) la homofobia deja de responder a un solo patrón general sino que varía de acuerdo con las relaciones cotidianas que cada individuo establece. Dichas relaciones, sostiene el autor, están fuertemente influenciadas por la posición que el mismo tenga dentro de un determinado espacio social. Así por ejemplo, en contextos de alto capital sociocultural como el que observamos en esta investigación lo que se suele manifestar no sería la clásica violencia homofóbica atribuida a los contextos populares (aparentemente más violentos en términos físicos) sino más bien una sofisticación de los argumentos para la exclusión o inferiorización de los individuos homosexuales.

Pensemos que nuestro contexto de estudio se caracteriza por una orientación hacia la formación del carácter (Thumala, 2007) lo cual redundaría también en el plano de la sexualidad, bajo la premisa de construir un individuo responsable de sí mismo, reflexivo. Es el efecto de este componente normativo lo que pasamos a examinar a continuación.

3.2. Una cuestión de reglas

En el plano institucional, las operaciones que hemos observado se consolidan mediante una lógica de personalización de la sexualidad. En dicha lógica convergen tanto la política pública de educación sexual, como también el discurso magisterial sobre el sexo. Entre ambos contenidos, la escuela católica define planes de formación que finalmente abordan la cuestión homosexual sin considerar la complejidad de las relaciones sociales que dibujan la individuación sexual y el propio posicionamiento de los hablantes.

Para avanzar en nuestra reflexión es importante constatar que, de acuerdo con la ley chilena (Ley 20.418), las escuelas deben garantizar la información sobre reproducción y prevención de enfermedades de transmisión sexual, acorde a los valores con los que cada familia decida educar a sus hijos. Esto permite que una institución diseñe su propio currículo en materia de educación sexual, o bien adquiera alguno de los múltiples programas ofrecidos en el mercado, incluso en el extranjero (como constatamos en una red de colegios de nuevos movimientos católicos). De acuerdo con Palma, Reyes y Moreno (2013) esta política es consecuencia de la adaptación al principio constitucional de libertad de enseñanza que a su vez consagra el principio neoliberal de elección de los sujetos, como base de organización del currículo. Señalan los autores que es esta disposición la que permitió, por primera vez en la historia, que proyectos católicos entren en la política pública de educación sexual (como lo demuestra el hecho que tres de los siete programas propuestos por el gobierno en 2012 para ser adquiridos con financiamiento SEP tengan una abierta adscripción con el discurso magisterial). Esta diversidad de programas, no obstante, no se entendería si no existiera algún principio unificador que permitiera su transacción en el mercado: la convergencia sobre esta idea de educar a un individuo responsable de sí mismo y de sus decisiones. Como consecuencia, la educación sexual en los colegios observados se define siempre como “reflexiva”.

Es este el punto que permite la viabilidad de los proyectos católicos en el plano de la educación sexual. Desde el pontificado de Juan Pablo II se ha desarrollado lo que se denomina una “ética personalista”, cuestión convergente con la norma de la coherencia sexual que ya hemos examinado (Sevegrand, 2002). La diferencia aquí reside en que el magisterio apunta hacia una ética sexual se relaciona aquí con la donación interpersonal, donación que solo se entiende en el marco de cuerpos complementarios (una relación heterosexual). No hace falta profundizar en este aspecto, pero podemos señalar que de acuerdo con el discurso predominante en la escuela católica, una sexualidad ordenada, protegida y conyugal, siempre es presentada como una fuente de mayor satisfacción en relación a un comportamiento desordenado o desprotegido. Aún si el discurso es comprensivo con la homosexualidad, lo será siempre y cuando la representación de la misma apunte a la reproducción de una relación cuidadosa de pareja. No hace falta decir que difícilmente esto se puede lograr tempranamente en un espacio que favorece innegablemente el encuentro heterosexual (como se comprueba por ejemplo con la regulación de las expresiones de afecto al interior de los establecimientos).

Independiente del programa elegido o elaborado, el mismo termina siempre por fijar un marco normativo concreto para los diferentes actores en la escuela. De acuerdo con la evidencia recogida, la homosexualidad tiende a ser presentada la mayor parte de las veces como un “tema”, como una “distinción” sobre la cual se puede abrir un debate que contrapone información con posiciones morales. Este último punto en particular, corrobora la tendencia descrita por Cáceres y Salazar (2013). De acuerdo con los autores, siempre se habla de la homosexualidad como una “cuestión de individuos” —es decir, de un modo encapsulado o remitido a casos que suceden— respecto de los cuales además hay un discurso ambiguo de tolerancia que se traduce en que se acepta una orientación sexual no heterosexual siempre y cuando no sea demasiado evidente o problemática.

Aun cuando exista un consenso respecto a evitar la discriminación, en general, dos son las posturas con las que se enfrenta la discusión que acabamos de mencionar. Desde un punto de vista más bien conservador la homosexualidad es presentada sobre todo como

una categoría esencialmente distinta a la heterosexualidad que, aunque requiera el uso de cierto lenguaje inclusivo, solo puede ser visible en la medida que quede absolutamente claro que el comportamiento homosexual no es aquello que realmente se espera de un sujeto.

Las distintas neuronas que están presentes durante la adolescencia moldean el cerebro femenino y masculino de distintas maneras y con ciertas respuestas. Entonces por ejemplo, por qué las mujeres tienen mayor lenguaje que los hombres, porque el estrógeno hace que algunas áreas del cerebro no involucionen, sino que proliferen. Y está demostradísimo que si tú tienes un ratón macho de laboratorio y lo castras antes de la pubertad, antes de que empiece a producir testosterona, va a tener un comportamiento reproductivo de hembra. Si este mismo ratón no lo castró durante la pubertad, pero lo castró después y le inyectó testosterona de una sola vez, su comportamiento reproductivo es de macho, por qué, porque durante la pubertad se moldean ciertos circuitos con estas hormonas que conllevan a ciertas respuestas. Esto lo digo así porque a veces nos encontramos con opiniones en contra, que dicen que no, que todos somos iguales, y nosotros no compartimos eso, nosotros si creemos que somos distintos, y que somos complementarios, ahora, esto no quiere decir que vayamos a discriminar a alguien por su orientación sexual, bajo ningún punto de vista y no sólo no tenemos ningún problema con una persona que diga que tiene una orientación homosexual, así como tampoco tenemos ningún problema con una persona que diga que su orientación sexual es heterosexual, o sea, para nosotros son todas personas, y son todos iguales en dignidad, sean hombre o mujer y sin importar tu orientación sexual. (Profesional, programa de educación sexual)

No hemos tenido un caso de algún alumno que se haya declarado abiertamente homosexual siendo alumno regular del colegio, sí tenemos ex alumnos que, más o menos tres años después [de salir del colegio] han declarado su homosexualidad. Me da la impresión que estadísticamente es menor que en [el resto de] la población, yo creo que la homosexualidad debe ser más o menos el 1,0%, el 1,5% de la población, y nosotros debemos tener un 0,5%, uno por cada dos generaciones más o menos al menos en los últimos diez años. La actitud frente a esos alumnos también... a ver, tampoco ellos han venido a decir, uno tampoco los va a ir a buscar no, son alumnos que han tenido siempre una postura más alejada del colegio, quizás más en ruptura con los valores que el colegio propone, entonces son alumnos que de por sí siempre han estado alejados o que una vez salidos del colegio rompieron el lazo. (Profesor, colegio nuevos movimientos católicos)

Aun cuando no se abandona la noción de “cuidado” de algún modo también se insinúa que la homosexualidad responde a una anomalía hormonal o valórica. Desde este punto de vista, es evidente que un individuo homosexual queda posicionado en un lugar de la diferencia, confirmándose con ello la razón por la cual no puede ser tratada con igualdad respecto a otras formas de sexualidad. Este tipo de explicaciones es criticada por los establecimientos más “progresistas” (definidos así por su oposición declarada con el pensamiento conservador) Aún si se abandona todo intento de explicación de la homosexualidad, para así comprender la “realidad del sujeto homosexual”, al final se plantea una alternativa que podríamos denominar “inestable” pues no logra validar del todo la experiencia del individuo homosexual.

*Las niñas han ido evolucionando mucho más rápido que todos nosotros en todos esos temas, para ellas la homosexualidad casi que no es tema, y no entienden que la Iglesia no acepte que se casen los gays, o sea en eso las nuevas generaciones vienen obviamente mucho más abiertas. **¿Y por qué crees tú que están más receptivas?** Porque yo creo que se ha naturalizado, no es naturalizado la palabra, pero se ha ido como haciendo mucho más común, más corriente, se ha ido normalizando mucho más esta situación, aparece algo como más normal, los medios de comunicación yo creo que son muy fuertes, yo creo que hay una conciencia cada vez más clara de la dignidad de las personas y de los derechos. (...) Además, ellas*

ven casos en sus familias, de repente un primo... todas como que conocen a alguien [gay] que ubican y también ocurre que la gente ha perdido el temor a hablar también y como que se han ido sacando estos temas y no es una enfermedad. Yo creo que es mucho mejor que en otros tiempos en que ser maricón eran las penas del infierno, nadie se atrevía a abrir la boca porque te crucificaban po. (Profesora, colegio católico tradicional)

A pesar de que nuestra congregación es bien libertaria, acepta la posibilidad de que cada uno de los religiosos establezca lo que quiera frente al tema que quiera, pero frente a los temas trascendentales: aborto, embarazo no deseado, homosexualidad, diversidad de género, hay una línea editorial, o sea me tengo que regir por esto; y el alumno lo percibe, o sea, no... entonces el discurso de los religiosos de este colegio es un discurso fundamentalmente centrado en el amor, el amor como sentimiento de la afectividad máxima y con todas las consecuencias que pueda tener, es lo básico y principal y primordial, y su discurso del amor lo tienen ya institucionalizado, o sea "amor se describe como..." y "frente a una necesidad de amor puedes reaccionar de esta manera"; entonces el alumno lo ve distante, anacrónico. No, hoy día la diversidad es complejísima. (Profesor, colegio católico tradicional)

Este último extracto en particular nos expone a una cuestión ineludible en nuestro análisis: este discurso "aceptador" de la escuela necesariamente convive con el "rechazo" de la Iglesia hacia la homosexualidad expresado con claridad en el catecismo (Cfr. numerales 2357 y 2358). En este caso, es importante usar las comillas sobre ambas palabras pues esta tensión no puede analizarse situando magisterio y colegio, rechazo y aceptación como términos opuestos y absolutos. De acuerdo con el moralista Marciano Vidal (2010) "tanto la teología católica como la de otras confesiones cristianas han reflexionado sobre la relación entre cristianismo y homosexualidad a partir de las bases bíblicas y las tradiciones que cada magisterio impone en cuestión" (p. 143). Es probablemente la reproducción de este tipo de discusiones lo que permite a los establecimientos tratar la homosexualidad como "un tema para generar debate" y que permite a las estudiantes, por ejemplo, preguntarse sobre por qué "los gays no se pueden casar" o a los religiosos, el "centrarse en el amor".

Este tratamiento inestable y casuístico perpetúa el privilegio escondido que sigue teniendo la heterosexualidad. Aurélie Le Mat (2014) advierte además que la experiencia homosexual también es silenciada cuando la escuela afirma que aquella es finalmente un asunto privado cuando circunscribe la experiencia homosexual sólo a la orientación sexual (refiriéndose a las conductas íntimas) y no a la identidad sexual (socialmente reconocida, la cual es finalmente el "objeto" del debate). Esta afirmación de la autora nos hace interrogarnos respecto a cómo la postura progresista de algunos colegios puede asegurar la igualdad de condiciones el debate político con relación al rechazo magisterial de la homosexualidad, si al final la experiencia homosexual nunca es movilizadora de la misma manera que la experiencia heterosexual, comparativamente mucho más pública y no cuestionada.

Independientemente de si el discurso es conservador o no, lo anterior impide desarrollar una posición reflexiva global respecto a cómo está siendo construida la sexualidad homosexual en el currículo. Decimos esto, porque el debate que hemos presentado en las citas nunca se relaciona con una reflexión sobre las condiciones efectivas que permiten o impiden la salida del closet de un estudiante al interior de la escuela y porque la homosexualidad es presentada de manera completamente desvinculada a la heterosexualidad, aun cuando a nivel general ambas categorías son producidas mutuamente todo el tiempo (Bozon, 2008).

Debemos añadir un último elemento a propósito de esta presentación pública de la homosexualidad en la escuela. En un contexto donde el proyecto educativo prioriza la transmisión de valores, la elaboración de “modelos de persona”, a través de una lógica testimonial donde el profesor de algún modo debe encarnar un ejemplo (Lacroix, 2010), todo aquello expresado por un educador no solo tiene un efecto discursivo sino que es asociado también a “quién es él/ella como persona”. Para tener autoridad se debería ser creíble. De allí que no sea siempre fácil expresar la opinión personal, sobre todo cuando se está en contra del discurso magisterial que debe ser transmitido.

Pensamos que una de las maneras de solucionar este inconveniente es adoptar un tratamiento paternalista de la diferencia. Establecer una distancia con el “sujeto de cuidado” hace posible hablar de la homosexualidad sin que aquella comprometa del todo al hablante. Así se puede salvar bien esta posición inestable de los colegios “progresistas” que hemos presentado hasta ahora y también evitar el problema de discriminación abierta potencial que conlleva la aproximación conservadora.

3.3. El paternalismo que silencia la alteridad

Para evitar reducir lo que hemos expuesto a un comportamiento “hipócrita” de los actores, deberíamos siempre incluir la experiencia del hablante que se presenta a sí mismo como comprensivo dentro del marco de posibilidades concretas que brinda su entorno. Nos inclinamos más bien aquí a interpretar la ambigüedad que hemos presenciado a partir del paternalismo como posibilidad de adoptar una posición personal no comprometedora.

Entendemos el paternalismo a partir de la definición propuesta por Magni-Berton (2011) quien sostiene que el mismo es una forma de ejercicio político donde quien ocupa el poder asume para sí la responsabilidad que los individuos tengan una “buena vida”, al mismo tiempo que sospecha sistemáticamente de la capacidad que aquellos cuentan con la capacidad suficiente de tomar buenas decisiones. Siguiendo al autor, las prescripciones propias del catecismo obedecen la mayor parte de las veces a lo que él mismo denomina “paternalismo puro” (donde la autoridad se ocupa de los objetivos que establecen para sí las personas y no de los medios para lograrlos).

Sin embargo, para no atribuir este rasgo únicamente a una cuestión de adhesión religiosa, podríamos incorporar el análisis del paternalismo escolar que realizan Dubet y Martuccelli (1996) en *Sociologie de l'expérience scolaire*. Los autores, a propósito de la función socializadora de la escuela, sostienen que aquella se define permanentemente por la sumisión a la separación de saberes y la multiplicación de ejercicios, premios y exámenes, que tienen lugar dentro de una relación definida por la asimetría entre profesor y estudiante. Este carácter jerárquico unido al funcionamiento disciplinario de la institución, la convierten en un lugar propicio para un no reconocimiento de la capacidad de agencia del otro. En esto coinciden Silvie Ayrat (2011) y Zoé Rollin (2012) quienes señala claramente como los espacios de *care* son momentos privilegiados para la expresión de discursos sexualizados en razón de la personalización de la labor docente: para ambas autoras, la administración de autoridad se estructura siempre en razón de una virilización del comportamiento que pocas veces se cuestiona y que al final impide ofrecer modelos de persona que escapen a lo que Pierre Bourdieu (2002) identificó como los principios de la dominación masculina (sumisión de lo no masculino a través del ejercicio de una violencia naturalizada).

Es importante añadir aquí que la insistencia de la escuela católica de formar a través de modelos de virtud, de testigos, puede incurrir en los mismos inconvenientes paternalistas que suelen atravesar las relaciones de *care*. Tronto (2008) describe bien que la identificación de una necesidad —en este caso atender a la formación afectiva y sexual de los estudiantes enfrentados a la incertidumbre que genera la sexualidad— no siempre se condice con el modo como los sujetos conciben que dichas necesidades deben ser atendidas. El modelo de virtud no necesariamente está siempre al tanto de cómo es recibido. La relación desigual entre adultos y adolescentes o el resabio patriarcal que sospecha de las capacidades de los individuos de tomar sus propias decisiones, dan como resultado es un trato jerarquizado de los estudiantes pues siempre se puede asumir que ellos no son completamente propietarios de sí (Leite, 2013)

Por ejemplo un alumno en tercero medio se declaró gay y eso generó en los jóvenes una respuesta en dos grupos. Los que se incomodaron con la declaración pública de este niño y los que inmediatamente entraron en la validación del acto que él había tenido. Porque hoy en día los jóvenes están cien pasos más adelante que los adultos en términos de valorar la diversidad, con dos subgrupos, el que valora la diversidad desde la indiferencia, “sabéis que me da lo mismo lo que haga este, me da lo mismo lo que haga cualquiera, que cada uno haga lo suyo”, que para mí más que un valor es una posición súper cómoda, muy light, muy posmoderna, hasta la que es realmente tolerante, que inclusive asume sus propias interrogantes como ‘¡chuta, qué me voy a cambiar en Educación Física al lado de él!, voy a ir al viaje de estudios con él, va a dormir en mi pieza!’ (Orientador, colegio nuevos movimientos católicos)

Aquí el paternalismo se hace evidente en este modo de juzgar las reacciones que tienen los estudiantes, clasificándolas a partir de un esquema propio que de algún modo insinúa aquellas respuestas deseables de aquellas que no (no es neutro ser “posmoderno” en una escuela católica) Este paternalismo sumado a la necesidad de abordar la sexualidad desde una perspectiva de cuidado termina por anular la capacidad de agencia del sujeto homosexual que tomó la decisión de salir del clóset (decisión que por lo demás nunca está construida sólo por disposiciones personales); al mismo tiempo, evita que el hablante se cuestione respecto a la estructura moral compleja con la que está posicionando la reacción de los otros individuos “postmodernos” y “tolerantes”.

*La cultura y todos nosotros hemos de alguna manera hemos normalizado la homosexualidad como una conducta o una orientación sexual válida dentro de la sociedad, absolutamente igualada! pero en el inconsciente o en el relato cultural de la masculinidad la homosexualidad sigue siendo una sombra. ¿Y qué es lo que pasa? que el cabro que no tiene relaciones sexuales con la polola se le comienza a generar a él mismo y a los amigos la duda, ¿y cuál es la duda? La duda no es que tú seas reprimido, no es que tú estés esperando, perdón, la duda es que seas homosexual! **¿Por qué eso te parece tan políticamente incorrecto de decir?** Creo que esta sociedad de los fragmentos en el fondo [es una sociedad que] presenta una especie de realidad construida en fragmentos de verdades, que genera una cosa que es súper importante, que es como este paraguas donde cabe todo lo que de alguna manera podría ser llamado tolerancia, pero esa tolerancia es mucho más aparente que real. Jugamos a que no somos homofóbicos, jugamos a que el padre y la madre soltera [están bien]... jugamos que no nos importa tu pasado, de dónde viniste, dónde estudiaste. Mentira! porque para los créditos de los bancos te preguntan dónde vives y en qué colegio estudiaste. Entonces jugamos con una serie de cosas, pero que son cosas que no se pueden decir (...) Mira el gran aumento de conductas lésbicas en las mujeres, fundamentalmente tiene a la base un miedo a los hombres, ahí no hay un tema de que ‘ella es lesbiana’. Mentira! a ella lo que le pasa tiene una herida que le da terror enfrentarse a los hombres, entonces si ella tiene quince años no le pongamos ninguna etiqueta, veamos qué hay detrás de esa conducta. Lo mismo que otra niña de quince años que es súper heterosexual, pero que cambia pololos todas las semanas,*

o sea, si no es malo pololear, pero veamos ¿estai bien, estai tranquila? Eso está indicando algo, sobre todo cuando la conducta es exagerada o minimizada (sic), siempre los extremos te están indicando algo. Con este cuento de la homofobia y de la tolerancia, no nos estamos dando cuenta que son síntomas, es lo mismo que le han pasado a los psicólogos con respecto a la masturbación, de normalizarla a tal punto de no darse cuenta que muchas veces cuando se transforma en una conducta habitual está hablando algo mucho más profundo como soledad angustia, ansiedad, una manera de compensar. (Profesional, programa de educación sexual)

A nuestro juicio, esta larga cita sintetiza nuevamente las consecuencias de la aproximación paternalista hacia la homosexualidad en el espacio escolar: aquí se anula la capacidad de agencia del individuo que es etiquetado como “distinto”, independientemente de la identidad que se le asigne: el gay, la lesbiana, la muchacha que cambia de pololos, el adolescente que se masturba. Para quien habla la conducta visible es en realidad el resultado de un problema “invisible”, todo lo cual por añadidura le hace sospechar de la retórica de la tolerancia que estaría instalada en el espacio escolar actual. Lo que resulta complejo de esta sospecha es que no se pregunta sobre aquellas condiciones que afectan el modo como un sujeto toma decisiones; en vez de ello prefiere corregir una identidad “problemática”. Este tipo de aproximaciones finalmente no permite desarrollar una reflexión exhaustiva sobre el sistema general de construcción de la sexualidad contemporánea, perpetuando la jerarquía de identidades dentro de la escuela.

Si bien la cita corresponde a una organización conservadora, es importante señalar que aquella presta servicio a varios colegios que formaron parte de nuestra muestra, incluyendo algunos que se definieron como progresistas. Esto significa que en cierta medida hay un principio que hace converger los discursos, independientemente de cómo se aborda la “cuestión homosexual”. Reiteramos que el paternalismo sería dicho punto de encuentro. Quizás por esta misma razón, la condescendencia mostrada en la cita anterior de algún modo se replica entre los estudiantes de un colegio católico tradicional, quienes a través de una operación de diferenciación de algún modo reconocen al otro como un alter, pero le restan toda capacidad de interpelar la norma principal en la que se desenvuelven.

Siempre he dicho que quiero un amigo gay para preguntarle un montón de cosas que desconozco y lo admito. Algunos dicen que se nace gay y otros no se nace y la única manera de saber es preguntándole a una persona homosexual asumida, tampoco que lo exponga, pero que se encarguen de investigar, de preguntar a alguien y eso entregarlo a nosotros. A mí me interesa mucho el tema de la homosexualidad siendo que yo soy hetero, pero me interesa mucho porque son personas que por amar a alguien del mismo sexo son súper rechazadas. (...) yo en mi ignorancia yo o sea, en mi ignorancia y en el estereotipo que te sumergen, ya si es medio afeminado es gay, no, no es así, y eso encuentro que también debieran enseñarlo. También deberían entregar información, porque tú no puedes llegar y preguntar a una persona hetero ¿los gay nacen o se hacen? Los profesores también ahí desconocen información desde el lado cristiano les cuesta asumirlos también, no vengan con cosas, a la Iglesia le cuesta admitir dejar que se casen, por la iglesia digo. También hay un tema de los homosexuales con la Iglesia que también sería interesante verlo desde el lado de la Iglesia y desde no el lado de la Iglesia. No por ser cristiano la única verdad es la iglesia, sino que también nos den las opciones de saber, de ver, de conocer. (Estudiante, grupo focal colegio católico tradicional)

La buena disposición de los jóvenes se confronta necesariamente con este límite difuso que posiciona la homosexualidad en un plano de no igualdad, aún si como señala la estudiante “el cristiano debería abrirse a la comprensión de ese otro”. La norma eclesial

personalista es reinterpretada en clave responsabilidad individual (“es necesario saber más”) pero también interpersonal (“aceptar, conmovirse con el que ha sido rechazado”). Sin embargo, saber lo que le pasa a ese otro no significa necesariamente reflexionar respecto a cómo dicha experiencia necesariamente repercute en el propio proceso de individuación sexual. La estudiante nunca se pregunta sobre cómo se reconoce la atracción por el mismo sexo o sobre cómo el estereotipo puede determinar estrategias de agenciamiento de la sexualidad puesta del lado de la diferencia. Si todos los individuos son interpelados por la misma norma de coherencia sexual, este tipo de preguntas serían fundamentales a la hora de desarrollar una educación sexual reflexiva así como también para evitar la discriminación. Y para responderlas se precisa que el otro sea reconocido en su totalidad como individuo.

4. Conclusión

En relación a la normalidad, Phil Hubbard (2002) reflexiona en torno a los mecanismos sociales que permiten la reproducción de lo que él denomina una “buena ciudadanía” heterosexual. Esto, porque siempre hay formas de diferenciación entre las conductas sexuales permitidas y no permitidas en cualquier espacio público, modos de recluir el deseo “peligroso” o desconocido, maneras de invisibilizar al sujeto “desviado”, canales para sospechar de la coherencia ajena en materia de sexualidad. En dicho contexto, aparece indefectiblemente la pregunta sobre quién tendría y cómo se expresaría la mejor coherencia sexual que se requiere para ser ese “buen ciudadano”: quién encarna las normas, quién las evalúa, quién es capaz de describirlas de manera reflexiva.

Por la misma razón, no podemos finalizar nuestro análisis sin señalar que todavía falta averiguar como la capacidad de agencia se reivindica por parte de los mismos sujetos a veces minimizados. Dadas las características de nuestro trabajo de campo esto no ha sido posible (precisamente porque la comprensión de la homosexualidad ligada a eventos o a un relativo silenciamiento de los individuos hace muy complejo acceder a opiniones de primera fuente). No obstante podemos adelantar que, independientemente del sujeto que entrevistáramos, la capacidad de agencia y el componente reflexivo de la propia sexualidad se expresarían en la percepción de una distancia entre cómo se transmiten las normas y como aquello interpela la “realidad que a uno le toca vivir” (Dubet, 2010). De algún modo, en esta crítica de su propia posición, el sujeto se presenta como un individuo irreductible y consciente de sí mismo a la vez.

Teniendo esto en consideración, resulta problemático que la lógica de cuidado y aceptación de la homosexualidad en las escuelas observadas no se interrogue sobre la capacidad de agencia de dichos individuos o sobre las condiciones que permitirían ejercerla públicamente. En otras palabras, el debate sobre el rechazo eclesial o sobre cualquier otro problema que afecte a los individuos homosexuales es incompleto, a menos que se incorpore la pregunta sobre cómo dicha persona ha abordado su sexualidad asegurando su coherencia e incorporando positiva o negativamente tanto las experiencias como las miradas de los individuos heterosexuales (predominantes en el espacio que examinamos). Al mismo tiempo, la educación sexual y afectiva “reflexiva” es incompleta si no vislumbra que la heterosexualidad dominante está permanentemente siendo producida por la delimitación que la escuela hace de la homosexualidad.

Lo anterior es fundamental pues postulamos que cualquier trabajo del individuo sobre sí mismo no es un trabajo que esté fuera de un proceso de socialización. De allí que no se comprenda la responsabilidad y la coherencia individual si no se analiza también cómo las distinciones entre lo normal y lo diferente influyen sobre la subjetividad personal. Tal como señala Francois de Singly (2010) cuando se quiere comprender lo que ocurre en el ámbito de la experiencia se debe atender al juego de miradas que existe entre un Ego y un Alter, soberanos y autónomos aunque no necesariamente simétricos, todos los cuales observan aquí una coherencia afectiva propia y del otro. Tomar conciencia de esta relación, implica reivindicar necesariamente la capacidad de agencia individual de cada término. Ciertamente esto es algo que el discurso magisterial difícilmente permitirá, pero la escuela católica no se limita en caso alguno a reproducir únicamente dicho discurso.

Como lugar de reproducción del conocimiento, como institución que apela a la formación de los individuos insertos en su cultura, se debería garantizar al menos que todos los individuos enfrenten de igual manera la exigencia de coherencia sexual que caracteriza la sexualidad moderna. La crítica respecto a cómo persisten las desigualdades para llevar a cabo dicho proceso, más que la negación o la aceptación incompleta de quien no parece cumplir las exigencias, bien puede ser la forma como las escuelas católicas dan cumplimiento a uno de sus propósitos institucionales: enseñar la aceptación incondicional del otro.

Referencias

- Apablaza, M. (2015). El orden en la producción de conocimiento: normatividades en la educación chilena en torno a la diversidad. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 41, 253-266. doi:10.4067/s0718-07052015000300016
- Ayral, S. (2011). *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*. París: Presses universitaires de France.
- Barrientos, J. (2015). *Violencia homofóbica en América Latina y Chile*. Santiago: El Desconcierto.
- Borrillo, D. (2001). *Homofobia*. Barcelona: Bellaterra
- Bourdieu, P. (2002). *La domination masculine*. París: Editions du Seuil.
- Bozon, M. (2001a). Les cadres sociaux de la sexualité. *Sociétés Contemporaines*, 41, 5-9. doi:10.3917/soco.041.0005
- Bozon, M. (2001b). Orientations intimes et construction de soi. Pluralité et divergences dans les expressions de la sexualité. *Sociétés Contemporaines*, 41(1), 11-40. doi:10.3917/soco.041.0011
- Bozon, M. (2008). Les minorités sexuelles, sont-elles l'avenir de l'humanité? En V. Descoutres, M. Digoix, E. Fassin y W. Rault, (Coords.), *Mariages et homosexualités dans le monde. L'arrangement des normes familiales* (pp. 190-202). París: Autrement.
- Bozon, M. (2009). *Sociologie de la sexualité*. París: Armand Colin.
- Cáceres, C. y Salazar, X. (2013). *Era como ir todos los días al matadero... El bullying homofóbico en instituciones públicas de Chile, Guatemala y Perú*. Lima: UNESCO.
- Canales, M. (2013). Análisis sociológico del habla. En M. Canales (Coord.), *Escucha de la escucha. Análisis e interpretación en la investigación cualitativa* (pp. 171-188). Santiago: Lom.

- Ceballos, M. (2012). Indicadores aplicados a la visión dominante de la masculinidad por adolescentes de educación secundaria: la importancia del “deber ser hombre”. *Última Década*, 36(20), 141-162. doi:10.4067/s0718-22362012000100007
- De Miguel, A. (2015). *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección*. Madrid: Cátedra.
- De Singly, F. (2000). *Libres ensemble. L'individualisme dans la vie commune*. París: Nathan
- De Singly, F. (2010). *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*. París: Pluriel.
- Devis, J., Fuentes, J. y Sparkes, A. (2005). ¿Qué permanece oculto en el currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 73-90.
- Dubet, F. (2010). *La sociología de la experiencia*. Madrid: Editorial Complutense.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. París: Seuil.
- Fassin, E. (2008). *L'inversion de la question homosexuelle*. París: Amsterdam Press.
- Generelo, J. y Pichardo, J. (2006). *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: COGAM.
- Hubbard, P. (2002). Sexing the self: geographies of engagement and encounter. *Social and Cultural Geography*, 3(4), 365-381. doi:10.1080/1464936021000032478
- Illouz, E. (2015). *Why love hurts. A sociological explanation*. Cambridge: Polity Press.
- Kaufmann, J. C. (2011). *Sociologie du couple*. París: Presses universitaires de France.
- Lacroix, X. (2010). Autorité et affectivité dans la famille. En D. Avanzini (Coord.), *Affectivité et autorité en éducation* (pp. 43-64). París: Don Bosco.
- Le Mat, A. (2014). L'homosexualité, une «question difficile». Distinction et hiérarchisation des sexualités dans l'éducation sexuelle en milieu scolaire. *Genre, Sexualité et Société*, 11, 31-44. doi:10.4000/gss.3144
- Leite, V. (2013). *Sexualidade adolescente como direito? A visão de formuladores de políticas públicas*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Madrid, S. (2013). *The formation of ruling class men: private schooling, class and gender relations in contemporary Chile* (Tesis doctoral). University of Sydney, Australia.
- Magni-Berton, R. (2011). Care, paternalisme et vertu dans une perspective libérale. *Raisons Politiques*, 44(4), 139-162. doi:10.3917/rai.044.0139
- Martino, W. (1999). 'Cool boys', 'party animals', 'squids' and 'poofters'. Interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 239, 263. doi:10.1080/0142569995434
- Matus, C. e Infante, M. (2011). Undoing diversity: knowledge and neoliberal discourses in colleges of education. *Discourse-Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(3), 293-307. doi:10.1080/01596306.2011.573248
- Palma, I., Reyes, D. y Moreno, C. (2013). Educación sexual en Chile. Pluralismo y libertad de elección que esconde una propuesta gubernamental conservadora. *Política educativa*, 49, 14-24.
- Renold, E. (2004). 'Other' boys: negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school. *Gender and Education*, 16(2), 247-266. doi:10.1080/09540250310001690609
- Rollin, Z. (2012). Genre et sexualité dans le rapport pédagogique : ethnographie d'un lycée «de banlieue». *Genre, Sexualité et Société*, 7, 23-50. doi:10.4000/gss.2350

- Scott, J. (2014). *Emancipation et égalité, une généalogie critique*. Recuperado de <http://www.contretemps.eu/>
- Sevegrand, M. (2002). Jean-Paul II et la sexualité. En J. Maître y G. Michelat (Eds.), *Religion et sexualité* (pp. 217-228). Paris: L'Harmattan.
- Thumala, M. A. (2007). *Riqueza y piedad. El catolicismo de la élite económica chilena*. Santiago: Debate.
- Tronto, J. (2008). Du care. *Revue du MAUSS*, 32(2), 243-265. doi:10.3917/rdm.032.0243
- Vidal, M. (2010). *Sexualidad y condición homosexual en la moral cristiana*. Buenos Aires: San Pablo

Breve CV del autor

Pablo Astudillo Lizama

Sociólogo, Máster en sociología, especialidad Género, Política y Sexualidad de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales (EHESS) de París. Doctorante en sociología de la Universidad Paris V. Tesista asociado al *Centre de Recherche sur les Liens Sociaux* (CERLIS), especializado en temáticas de género, sexualidad, diferenciación social y educación y al proyecto Anillo de Investigación Conicyt "Normalidad, Diferencia, Educación". Ha publicado artículos en relación a la diferenciación social en los espacios de sociabilidad homosexual y actualmente se ha especializado en cuestiones relativas a la educación sexual y afectiva en escuelas católicas de élite en Santiago de Chile. Email: pablo.astudillo.lizama@gmail.com



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Sujeción y Resistencia de Sujetos LGTB en la Educación Secundaria

Subjection and Resistance LGTB Subjects in the Secondary Education

Sylvia Contreras-Salinas ^{1*}
Mónica Ramírez-Pavelic ²

¹ Universidad de Santiago de Chile ² Universidad Arturo Prat

Este artículo expone algunos resultados de una investigación fenomenológica retrospectiva llevada a cabo en la isla Gran Canaria-España con sujetos que se identificaban como parte del colectivo LGTB. El objetivo establecido fue descubrir las definiciones que construyen de sus procesos de sujeción, resistencia y visibilización en los contextos escolares. La indagación utilizó como técnica la entrevista en profundidad que se aplicó a 26 participantes que narraron su paso por los escenarios educativos. Desde un pasado-presente se construyen relatos que desvelan los significados y estrategias que ponen en juego sujetos cuya singularidad es cuestionada, sancionada y excluida del espacio social educativo, apreciándose la educación secundaria como un escenario menos constreñido que la primaria, en que la pluralidad se hace presente, otorgando la posibilidad de prácticas de resistencia y sabotaje a los sujetos.

Descriptor: Diversidad sexual, Resistencia, Identidad, Educación.

This article presents some results of a retrospective phenomenological research carried out on the island Gran Canaria-Spain with individuals who identified themselves as part of the LGTB community. The stated objective was to discover the definitions that build their processes clamping strength and visibility in school contexts. The investigation used as in-depth interview technique was applied to 26 participants who narrated their way through educational settings. From a past-present stories that reveal the meanings and strategies put into play subjects whose uniqueness is questioned, punished and excluded from the educational social space are constructed, appreciating secondary education as a less constrained than the primary stage, wherein the plurality is present, the possibility of granting practices of resistance and sabotage subjects.

Keywords: Sexual diversity, Resistance, Identity, Education.

Este artículo se construyó en base a los resultados expuestos en un capítulo de tesis doctoral que está citada en las referencias bibliográficas.

*Contacto: sylvia.contreras.s@usach.cl

ISSN: 0718-7378
www.rinace.net/rlei/

Recibido: 18/07/2016
1ª Evaluación: 30/08/2016
Aceptado: 15/09/2016

Introducción

La educación secundaria se sitúa en la actualidad en una posición que origina oportunidades, demandas y expectativas generalizadas, ubicándola en un lugar clave en la configuración societal, transfiriéndosele muchas veces los efectos de las crisis económicas, políticas y sociales que se dan cita en determinados periodos históricos. A partir de aquí, se convierte en una educación que se constituye en y desde la compleja necesidad de orientar la formación de adolescentes que se encuentran en proceso de transformarse en adultos y que incluye, además, los diversos significados que cada sociedad otorga a esta etapa vital (Cadafalch, 2001), cuyo eje estructurante se caracteriza por la incertidumbre y la vulnerabilidad social de sus trayectorias (Castel, 2006).

Por otra parte, se complejiza la función de este nivel educativo al confrontar un escenario de desconfianza creciente hacia la escuela, tanto por parte de la sociedad como de sus propios protagonistas. Desconfianza que se agudiza al constatar que se carece tanto de consenso político y social en materia educativa, como de estrategias en la formación inicial del profesorado de secundaria, lo cual impide dar respuesta a las demandas de los jóvenes, atisbándose tensiones que giran permanentemente alrededor de la cultura juvenil y que no se resuelve con medidas simples o unidimensionales (UNICEF, 2010).

A partir de lo anterior, es innegable el deficiente funcionamiento del sistema educativo a este nivel, el cual se refleja principalmente en los altos niveles de fracaso y abandono escolar (Vicente, Galiano y Miranda, 2015). Asimismo, en un marco en que la oferta de la educación secundaria es la que determina el nivel educativo que alcanzará la mayoría de la población, es esperable que desde sus aulas se defina gran parte del perfil cultural, económico y ciudadano de las sociedades (UNICEF, 2010). En este contexto, la presión que se desencadena en dichos espacios podría deberse a la alta intromisión del adulto-docente que es vivida generalmente como autoritarismo o por su nula mediación sentida como “dejar hacer”, siendo innegable la tensión entre los estamentos juvenil y adulto que se transmite a través de la cultura escolar. A partir de aquí, se origina en muchos casos una relación antagónica por considerar que existen diferencias irreconciliables entre ambos.

Desprendiéndose la relevancia que adquiere la escuela secundaria en la formación, con miras al porvenir que los jóvenes vislumbran para sí mismos en el marco de sus particulares condiciones de significación y agencialidad (D'Aloisio, 2015), puesto que este espacio social y sus mecanismos de exclusión/inclusión tienen efecto en la configuración de sus subjetividades, lo que resulta relevante si consideramos que los escenarios educativos secundarios se configuran en esta lógica, tal como plantea Bernstein (1994) al señalar que la concreción de estrategias culturales interpretativas comporta categorías impuestas diferencialmente por los principios de clasificación.

De este modo, los escenarios educativos secundarios en comparación con los primarios, son vistos como espacios en que la dispersión y la presencia de una rica y variada constelación de significaciones e identificaciones les permite a los adolescentes diferenciarse de los demás, posibilitando negociar sus identificaciones de modo de responder a la complejidad y multiplicidad de cada uno como ser pluridimensional. Sin embargo, tal riqueza no impide que en estos escenarios se materialice la agresión y la sanción a la diferencia (Ramírez, 2013).

Así, en el espacio social que constituyen las instituciones de educación secundaria se hacen presentes polifónicos constructos de identificación, posición o localización que se ocupan

transitoriamente, para desde ahí aparecer frente al Otro en el mundo de la vida, permitiendo al sujeto una perspectiva que le permite apreciar otras representaciones. Sin embargo, es posible visualizar que en estos centros falta mucho todavía para conseguir una implantación más eficaz de las medidas de inclusión y atención a la diversidad (Álvarez et al., 2012).

En este contexto, se comprende que a los estudiantes secundarios se les dificulte asumir la propia singularidad para participar en el mundo de la vida cotidiana, ya que la abrumadora escolarización buscaría, como se plantea en algunos relatos, que sean “uno más”, lo cual daría cuenta de la constitución de un sujeto más en la vida común, anónimo y sin presencia. A lo que se suma la valoración de una tarea pedagógica encaminada a socavar la particularidad. Así, por ejemplo, es posible constatar la existencia de escenarios educativos subsidiarios de la universalidad, donde se sancionan, condenan y reprimen orientaciones no ajustadas a la heteronormatividad.

Particularmente, se aprecia que en las significaciones de género y sexualidad que impregnan las prácticas de la educación sexual en educación secundaria predomina un modelo biomédico que privilegia la heterosexualidad y refuerza los atributos de las masculinidades y feminidades hegemónicas, sin considerar las identidades que se distancian de estos patrones (Venegas, 2011). Lo que conlleva a poner mayor atención al tema del acoso escolar que aparece con la ruptura de los roles de género y a mecanismos como la injuria y el uso de términos peyorativos sobre la masculinidad y la feminidad que buscan conseguir el efecto de delimitar los comportamientos aceptables en este espacio social (Pinos y Pinos, 2011).

Evidenciándose, que en la búsqueda de la inclusión la figura del docente es central, específicamente, considerando que ellos no fueron capacitados en la formación inicial y continua para hacer frente a la diversidad sexual. Poniendo de relieve la necesidad de un esfuerzo colectivo de su parte para acoger a dicha diversidad y sugerir metodologías de enseñanza (Souza, Espinosa, Da Silva y Santos, 2016). Diversidad que escapa a comprensiones constreñidas de ciertos fenómenos que se encapsulan en determinadas definiciones y categorías (Bailey, Vasey, Diamond, Breedlove, Vilain y Epprecht, 2016; Cahill, Baker, Deutsch, Keatley y Makadon, 2016). Un claro ejemplo de esto es la investigación de Blair y Hoskin, quienes concluyeron que las categorías deberían estar en contante de-construcción ya que las que existen son insuficientes y no tienen en cuenta la diversidad sexual y de género de quienes se auto-identifican como lesbianas (2016).

Desde aquí es posible visualizar que los jóvenes que se adscriben a localizaciones no hegemónicas presentan mayor riesgo de victimización y acoso (Bouris, Everett, Heath, Elsaesser y Neilands, 2016; Mullaney, 2016, Pichardo, Molinuevo, Rodríguez y Romero, 2009). Asimismo, debido a que algunos escenarios escolares secundarios se presentan como sistema cerrado, sin ofrecer espacios a las singularidades, solo queda que los que no se ajustan a sus códigos opten por afirmar sus diferencias y su devenir en una especie de auto-apartheid, replegándose a una posición particular o bien recogiendo en una relación periférica que lucha por algunas transformaciones, pero dentro del marco de los valores y contenidos políticos y culturales de los sectores dominantes; atisbándose las implicancias de desanudar el sistema cerrado en que se ha ido configurando el saber pedagógico que promueve un sistema escolar totalizador.

En este horizonte se abre la posibilidad que a través de una acción estratégica los sujetos-adolescentes que estimen que sus trayectos/proyectos no son viables y sufran

hostigamiento, puedan y deban modificarlos a través de la acción y el discurso. Lo mismo ocurriría en el proceso de descentramiento sistemático de la normalidad. Desde aquí, las experiencias de los sujetos LGTB nos ofrecen rearticulaciones de las relaciones sociales cotidianas que se generan en estos espacios educativos, abriéndose impensados e impredecibles horizontes conceptuales por sus prácticas transgresoras.

En otras palabras, la disociación universal/particular y las experiencias narradas en los escenarios escolares secundarios desanudan la reflexión en torno a las implicancias de las luchas particulares, en este caso de los sujetos LGTB, quienes han de enfrentar el cariz totalizante de los dispositivos pedagógicos.

Haciendo una analogía con el fenómeno de la ciudad que Eribon (2001) menciona en su libro “Reflexiones sobre la cuestión gay”, podemos reconocer que el espacio educativo de la educación secundaria se asemeja al de la gran ciudad, pues entrega la posibilidad de un mayor desarrollo por situarse como una localización polifónica, “un universo de extranjeros”, lo que permitiría “preservar el anonimato y por tanto, la libertad”, frente a las “trabas sofocantes de las redes de interconocimiento” que se desarrollarían en la escuela primaria, símil a “la vida en las pequeñas ciudades o en los pueblos, donde todo el mundo se conoce y reconoce, y debe ocultar lo que es cuando se aparta de la norma” (pp. 39-40).

1. Abordaje metodológico

En consonancia con el desafío de enfrentar el problema de la descontextualización que pervive en las ciencias sociales y humanas, se considera importante la elaboración de un contexto como práctica interpretativa que “trata de seleccionar el escenario más propicio para la historia que deseamos narrar, mismo que es diseñado, además, acorde a nuestra biografía, experiencias, anhelos, tristezas, angustias y culpas, pues ellos marcan la selección de los elementos de la trama” (Contreras, 2012, p. 212). Por lo tanto, se incluyen “algunas categorías muy generales, como Escenario (Tiempo, Lugar), Participantes (y sus varios roles), y un Evento o Acción. [...] Aparte de la comprensión subjetiva de un evento, [...] y un modelo que representa lo que informalmente se llama experiencia” (Van Dijk, 2001, p. 71). Dando cuenta de algunos principios relevantes y particularmente del fenómeno de la ostentación, que remite “al proceso en que el emisor produce un estímulo con la intención de hacer manifiesto o más manifiesto para el oyente un conjunto de supuestos” como un intento de limitar las inferencias y/o guiarla en cierta dirección (Sperber y Wilson, 1994, p. 87).

En este contexto, nos proponemos relevar la experiencia en escenarios escolares secundarios de algunos sujetos adscritos al colectivo LGTB. Para ello se plantea como objetivo descubrir las definiciones que construyen de sus procesos de sujeción, resistencia y visibilización en dichos contextos escolares.

Es importante destacar que la investigación se llevó a cabo en la isla de Gran Canaria, la cual constituye una comunidad autónoma de España, con aproximadamente 838.000 habitantes. Debido a su clima y recursos naturales, Gran Canaria constituye un importante destino turístico de sol y playa. Al respecto, la isla es considerada por muchos como un “paraíso gay”, además que las playas de las “localidades costeras mediterráneas y canarias, sitúan a España entre los países con una mayor cantidad de lugares de referencia gay desde finales del siglo XX” (Fernández, 2007, p. 244). Es en esta misma isla que un grupo de investigadores Españoles estableció que

un 5% de los estudiantes se encontraría en una de las categorías de lesbiana, gay, bisexual o persona en cuestionamiento de su identidad sexual. Esto supone que en una clase de 30 estudiantes, hay al menos uno o dos chicos o chicas en esta situación. (Pichardo et al., 2009, p. 77)

De igual manera, es posible mencionar que en el plan de actividades complementarias y extraescolares del gobierno de Canarias se incluye el taller: “Diversidades en construcción: una cuestión de educación”, que comenzó durante el curso escolar 2011-2012, manteniéndose hasta la fecha. Su objetivo es contribuir a la tarea de potenciar los valores de igualdad, equidad, justicia y solidaridad, la promoción de entornos inclusivos, así como la prevención de la violencia de género, el sexismo y las LGTB-fobias (Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad, 2012), evidenciándose por parte de los isleños una clara intención de trabajar en pro de la inclusión de las minorías LGTB en los establecimientos educacionales secundarios.

Hemos de mencionar que esta investigación se desarrolló en el marco del paradigma cualitativo bajo el enfoque fenomenológico, adoptando un diseño de estudio de caso múltiple y retrospectivo, que de acuerdo a Yin (1994) posibilita investigar eventos y puntos de vista particulares, concretos y específicos, dando oportunidad a que se desplieguen experiencias y relatos plurales. De esta forma, se realizaron entrevistas en profundidad a 26 participantes que se adscribían al colectivo LGTB, con edades comprendidas entre 18 y 46 años, y que cursaron sus estudios en establecimientos educacionales de diferentes Ayuntamientos de la Isla de Gran Canaria. Para la selección de los participantes se optó por contactar con el colectivo LGTB Gamá, adicionalmente se invitó a participar a través de un blog, además de conectar con algunas personas en la universidad. La perspectiva se encuadró en y desde un análisis narrativo (Ramírez y Contreras, 2016) en que de acuerdo a lo planteado por Cornejo, Mendoza y Rojas (2008), se privilegia en un primer momento la singularidad de cada experiencia relatada intra-caso y en un segundo momento, desde una lógica transversal inter-caso, determinando ejes temáticos-analíticos, realizándose además un análisis estructural (Bernasconi, 2011).

2. Relatos (hallazgos)

En este apartado reconstruimos los relatos de los participantes en una trama que intenta desvelar las definiciones que construyen de sus procesos de sujeción, resistencia y visibilización en los contextos escolares, develando los diversos sentidos que han levantado en torno a lo que la educación secundaria les ofrecía. Sin embargo, el enunciar estas tramas no significa que postulemos que ellas son habitadas de forma exclusiva y permanente, solo pretendemos dar cuenta, didácticamente, de las significaciones que se recrean desde un espacio de habitación obligada para los sujetos LGTB. Esto buscaría aportar nuevos elementos a la trama argumental que hace referencia a asentar la premisa que las identificaciones que se configuran en los escenarios escolares son inestables, con altos grados de dispersión o de restricción, ofreciendo o negando identificaciones que articulan diversas experiencias del sí mismo, de tal modo de encumbrar y profundizar posibilidades de dislocación, sabotaje o resistencia.

2.1. Pluralidad y dispersión

Esta condición viene a decir que el mundo de la vida es habitado por diversos seres. Dicha pluralidad, que sería condición sine qua non de la existencia humana, se sustenta al ser todos lo mismo, es decir, seres humanos. No obstante, ningún ser es igual a otro, lo que

imposibilita el fin del mundo común, es decir, impide que el sujeto se vea solo bajo un cariz o se presente “únicamente bajo una perspectiva” (Arendt, 1993, p. 66).

En el colegio, no lo sé... ahora viéndolo desde el punto de vista actual, puedo pensar que había un chico y tal, que se reían de él, pero el resto no, todas eran súper femeninas y todos eran súper masculinos, había como una diferencia muy marcada, ¿no? Nadie se salía de la norma, luego en el Instituto sí, conocí chicos gays, chicas lesbianas, gente diferente, ambiguos y tal...me junte con gente distinta, conocí gente que.... conocí a un chico que era gay, una niña que era bisexual, me dispersé un poquillo, vamos... que encontré ciertos círculos en los que me sentía más cómodo, pero sí es verdad que seguía también siendo objeto de... (Manuel)

El relato de Manuel ilustra que la educación secundaria habría implicado exponerse a una pluralidad que se mantuvo invisible durante la primaria. Invisible porque no tenía nombre, invisible porque el discurso pedagógico en su neutralidad y silencio no permitió que apareciera ante los otros. Neutralidad que solo demuestra la homofobia de aquellos que respetaban la norma, “...puedo pensar que había un chico y tal, que se reían de él”, así, el otro en su radical alteridad solo aparece en su condición de rechazado por no ajustarse a lo convenido socialmente, en directa oposición a las predisposiciones que aluden al disciplinamiento del cuerpo, a la construcción de hábitos, movimientos o gestos que la escuela busca que los recién llegados interioricen.

De este modo, el relato de Manuel expresa que la secundaria fue un espacio que le permitió interactuar con una pluralidad, aunque esa pluralidad seguía estigmatizada y siendo centro de agresiones. Al respecto, podríamos presumir que cuando él dice “pero sí es verdad que seguía también siendo objeto de...”, el concepto de “objeto” nos remite a una codificación o un distanciamiento de las significaciones constituidas en el hecho de no ajustarse a lo convenido, de ahí que la experiencia de homofobia pase a ser parte del mundo de los objetos. Frente a lo cual surgen dos opciones, la primera, que la codificación ayudó a establecer distancia al apreciar esa experiencia para de esta forma transformarse en crítica, resistencia o sabotaje, y la segunda, que sea un extrañamiento que fragmente al ser.

La pluralidad que Manuel pudo apreciar trajo como efecto un estar disperso, “me dispersé un poquillo”. ¿Qué entendemos por dispersarse? Este término, comúnmente hace referencia al distanciamiento de un valor central, además de un movimiento en diversas direcciones en que al final se pierde la dirección que se había privilegiado al comienzo, y finalmente, alude al desplazamiento para instalarse en una localización un poco alejada del lugar en que inicialmente fue engendrada. A partir de aquí podemos acotar su significación de la siguiente manera: la dispersión viene a recrear una trama en que la heterogeneidad posibilita una afiliación en torno a identificaciones cercanas, lugar en que nuestro entrevistado señala sentirse “más cómodo”.

En suma, la pluralidad le permitió a Manuel habitar en espacios con la mayor circulación de identificaciones que pudo negociar, enredándolas con la unidimensionalidad que se le presentaba en primaria, lo que hace con la colaboración de sus pares, por lo que desde esa pluralidad puede vislumbrar modelos que antes no se hallaban a su mano. De ahí que dicha pluralidad, en este relato, materialice la posibilidad de trayectorias de identificación.

2.2. Respeto a la diferencia

Aparte que del sistema inglés al español hay un salto también, desde todo en inglés a todo en español, era otra forma de dar clases también, ¿sabes? Y yo era buena estudiante... me tuve que adaptar al método español, a la libertad, a muchos gays y lesbianas, encontré todo lo que no... Encontré respeto a la diferencia y por esto... no,

en el colegio no... Los problemas llegaron después, en el bachillerato, cuando pasé del colegio al Instituto, ya llegaron algunos suspensos, faltaba a clases... ya fui más...tenía más libertad. (Carmen)

Otro fenómeno que nos desvelan estos narradores, viene de la mano de Carmen, desde este relato podemos interpretar que la asistencia a la educación secundaria se valora en relación al principio regulador de ser buen estudiante, marcando la diferencia en las causas del desajuste, así la libertad y el encontrar “respeto a la diferencia”, serían las condiciones que provocarían que ella no cumpliera a cabalidad su rol de buena estudiante. Con la intención que prevalezca en nuestro análisis la polifonía e incluso las aseveraciones, nos detendremos en la relación de las dos premisas mencionadas, no sin antes admitir que el relato se enreda también en el hecho que la educación secundaria presenta al adolescente una amplia diversidad. Diversidad que en este discurso se ve más cercana a la concepción arendtiana de la presencia de otros que ven y que atestiguan la existencia. Apreciamos que el “respeto a la diferencia”, le ofreció a Carmen la posibilidad de escapar de una identidad prefabricada en torno a ser buena estudiante, que representaría lo que previsiblemente triunfa en las sociedades actuales y cuya posición es posible mantener secuestrando al ser. Entonces, la presencia y la diferencia del otro se presenta como una liberación. De ahí que el respeto a dicha diferencia se aprecie al servicio de la apertura a todo un nuevo abanico de prácticas de libertad.

Sin embargo, Carmen consigna en su relato la existencia de un problema, “los problemas llegaron después, en el bachillerato, cuando pasé del colegio al Instituto, ya llegaron algunos suspensos, faltaba a clases...”, observamos que tal libertad no se representa en toda su magnitud, pues nuestra entrevistada no sería capaz de escapar totalmente del influjo que el código de buena estudiante ha tenido sobre ella en los escenarios escolares. Desprendiéndose, desde nuestro punto de vista, que la identificación del buen estudiante sería una regulación sistemática “de las conductas de vida en la renuncia, la obediencia, el acatamiento, la sumisión y la esperanza” (Foucault, 1994, p. 23), por lo que transitar por recorridos no definidos de antemano en la escuela, significa un problema para quién se ha formado en este discurso.

De ahí que la libertad y sobre todo, el respeto de la diferencia re-problematizan el código del buen estudiante, desvelando su fragmentación y radical artificialidad.

...el Instituto para mí fue una época mucho más bonita que el colegio, sin duda, en muchos aspectos y éste es uno de ellos, de no sentir miedo, de no sentir esa disciplina tan dura y tan limitante, ese control tan estricto, y pasamos de tener 13 a 14 años tampoco había tanta diferencia... pero sí la diferencia era esa. (Oscar)

2.3. Responsabilidad y libertad

Si tú te imaginas y tal, en el Instituto tienes que ser responsable, yo creo que son pruebas que ha puesto la sociedad y la cultura de esta sociedad para que la gente vaya y fracase estrepitosamente, porque responsabilidad y libertad, siendo un adolescente, pues es complicado, entonces, vamos... a lo mejor si fueras un niño espartano y de golpe te metieran en la guerra... yo creo que se estudia más muchas veces en la Universidad que en la época del Instituto, porque estás en la pubertad y tienes otra historia... (Borja)

Este relato se distancia de los anteriores pues en él se observa la fuerza del tópico de la pubertad. Este constructo es asociado en el relato de Borja a la imagen del salvaje, del ser que no domina sus instintos. Es decir, surge la idea de un adolescente Dionisiaco, que refiere a un ser individualista, egoísta e impulsivo y que, por lo tanto, debe ser regulado y sometido a una estricta disciplina por parte de los adultos. Esta pubertad a la que se refiere

nuestro entrevistado, moviliza y evoca una serie de discursos y recursos materiales que buscan intervenir y regular un estado apolíneo, para que el niño no se convierta en un sujeto dionisiaco, aunque para ello deba superar desafíos inalcanzables, como lo significa Borja, “yo creo que son pruebas que ha puesto la sociedad y la cultura de esta sociedad para qué la gente vaya y fracase estrepitosamente”, los que nos remite a inferir que este fallo sería intencionalmente ideado, y que respondería a ciertos intereses creados, entre los cuales figura que el fracaso en conjugar responsabilidad y libertad empujaría a los sujetos a encarrilarse en los trayecto predefinidos por los adultos, de manera de alcanzar el éxito en los ámbitos valorados.

Esto respondería también a la premisa que libertad y responsabilidad son dos constructos que no pueden reconciliarse a ciertas edades, llevando a los mismos resultados, es decir, la incapacidad de la infancia para ser protagonistas de su propio desarrollo, obligando a los jóvenes a adecuarse a lo definido por los adultos, desde una perspectiva adultocéntrica.

En este relato, la experiencia de la educación secundaria es significada como un espacio de tensión y conflicto, por intentar tejer los hilos supuestamente destinados a fracasar en una red llamada pubertad. Así, la pubertad es representada por Borja como una narrativa que inunda el escenario escolar secundario, lo que no sabemos bien, es si esa presencia es significada como un acontecer que implica lo imprevisto, lo fluido, lo improbable o más bien fue elaborada desde las representaciones que se han fabricado en torno a ella y que responden a intereses y relaciones de poder, que desde el discurso de Borja se orientan a optar entre participar en el espacio público o recluirse bajo el código de la responsabilidad en la identificación del buen estudiante. Desvelando, además, desde lo enunciado que la responsabilidad en el contexto escolar se ajustaría a los requerimientos de “estudiar”.

2.4. Ser uno más

En primaria, yo creo que me sentí bastante rechazado, sobre todo en la época en que ya era más grande, como en quinto o sexto y eso sí que creo que fue bastante complicado, en el Instituto no, en el Instituto era uno más, algún comentario como en primaria, pero ya había crecido, estaba más espabilado, era una cosa muy distinta. (Aday)

En este fragmento apreciamos la experiencia de un sujeto que admite la homofobia a la que estuvo expuesto, siendo clave desde nuestro punto de vista el enunciado: “uno más”. Desde aquí podemos comprender que quién era el centro del rechazo en un espacio mucho más restringido y homogeneizador, como era la primaria, se definiera en secundaria como “uno más”, al tener mayor disponibilidad de espejos.

La visión del instituto como un espacio más amigable para las personas LGTB es compartida también por otro de nuestros entrevistados:

...yo era un niño con mucha pluma, se metían conmigo, aunque yo siempre estaba con un grupito de amigas del barrio, entonces se metían conmigo y esas cosas, pero en el Instituto ya fue un cambio, para mejor, porque habían niños más grandes, no era tan... no era tan centrado como en el colegio en que estaba la misma gente, en el Instituto no. (Jesús)

Lo que nos lleva otra vez a la analogía de la ciudad y la escuela secundaria, puesto que en la diversidad que ella envuelve el ser pasa inadvertido, no está frente a los ojos del otro, aludiendo a una presencia impersonal. Desde aquí podemos inferir que la pluralidad otorga la posibilidad de presencia de cada uno desde sus localizaciones, situación que no es privilegio solo de algunos, sino de todos. De este modo, el sujeto puede valorar que es uno más en la vida común y al ser uno más puede participar en ella, puede accionar en la escena

de sus interpretaciones y significaciones. Así, el mundo de la vida cotidiana no es un “mundo privado”, por el contrario, es un “mundo público” que se comparte esencialmente con otros. “Un mundo intersubjetivo que de manera fundamental sostiene una realidad intuitivamente compartida y entendida como válida por todos, como marco común de interpretación” (Estrada, 2000, p. 130).

De ahí que “ser uno más” representa desde las proyecciones recreadas el significante de vida común y participación. “...en el Instituto todo es más impersonal, ya vas más a tu bola, ya hay gente más diversa” (Alba). Probablemente esta diversidad a la que hace referencia la mayoría de nuestros entrevistados, les otorgaría a los sujetos la posibilidad de ir a su “bola”, entendiendo el tropo bola como un objeto esférico, de superficie curva que le permite rodar, es decir, traducido al lenguaje de nuestros sujetos, que su vida rueda libremente. Sin embargo, este rodar remite además a un movimiento de retorno al sí mismo, que implica un desplazamiento de este hacia su centro, de ahí que ir “a tu bola” podría aludir también a un retorno.

2.5. Multi-afiliación

En el Instituto yo necesitaba sentirme integrado en los grupos, entonces fue cuando hice un esfuerzo e iba cambiando, me juntaba con muchos grupos, quería identificarme, me vestía un año de negro, al año siguiente de... lo que sea... me metí en todas las tribus urbanas buscando mi sitio, ¿no? Pero eso fue, ya te digo, en la etapa ya de mayorcito, en primaria tuvo importancia la ausencia de amigos, sí, sí la tuvo también supongo. (Israel)

El escenario de secundaria sería la oportunidad de poner en juego la flexibilidad, la cual se materializa en múltiples participaciones que se originan desde la pluralidad que se aprecia en estos espacios. Dichas participaciones prometen al joven configurar identificaciones diferenciales que adoptan significados circunstanciales, “... me metí en todas las tribus urbanas buscando mi sitio”, en términos de Bruner (1991), la experiencia de sí o el yo se constituye en las participaciones, mismas que posibilitan “localizar el Yo, no solo en la rapidez de la conciencia privada inmediata, sino también en una situación históricocultural” (p. 109). De este modo, el relato de Israel interpela sobre la importancia de afiliarse, especialmente en la pluralidad de la educación secundaria que es donde está opción se materializa, aunque él admite que por sí sola no basta, requiere además que el ser se exponga, salga al encuentro del otro y lo otro, “hice un esfuerzo e iba cambiando”. De esta manera, desde una ética del cuidado y del obrar responsable, podríamos inferir que Israel se valora como héroe, tal como Arendt lo define, “en la voluntad de actuar y hablar, de insertar el propio yo en el mundo y comenzar una historia personal” (1993, p. 201), revelando a un agente. Esta multi-afiliación permite una trayectoria de identificaciones, ofrece modelos y códigos de los que el sujeto se apropia activamente, renegociando y remitiendo a un constante devenir. Sin embargo, cuando Israel anuncia, andaba “buscando mi sitio, ¿no?” pareciera que para él, la identidad no fuera transitoria ni producto de un continuo trabajo, sino más bien, un posición definitiva en la lógica de lograr una meta o alcanzar una certeza. Esto ocurriría solo si definiéramos sitio como sinónimo de identidad. En caso contrario, desde sus diversos significados, sitio se podría asociar más bien a perspectiva u horizonte. Así, un sitio sería una localización, en términos de Braidotti (2002) “un territorio espacio-temporal compartido y construido colectivamente, conjuntamente ocupado” (p. 26), lo que implica que desde un sitio se pueden planear trayectorias.

2.6. Violar la ley del silencio

Yo venía como con mucha rabia acumulada del colegio... entonces me mostraba tal cual era, me daba igual lo que la gente dijera porque me señalaban igual. Hasta que dije, estoy harto ya de tanta cosa, estaba muy reprimido, me daban miedo los profesores, no era capaz de contarle a nadie que tenían un problema, ni siquiera hablaba con mis padres, pero ya en el Instituto sí, o sea era voz populi que yo era el bicho raro del centro. (Aythami)

Desde los diversos relatos la secundaria se constituye en una trama en la que se anuncia la pluralidad, demarcando para algunos sujetos un espacio en que la necesidad, el deseo, el dolor, ya no se puede ni se desea ocultar. De ahí que la educación secundaria no se presente como dique, ni como un espacio en que solo circula una incuestionable interpretación que se negocia en el mundo de la vida. Ya no es una guarida, ni una cárcel de alta seguridad, y por tanto, no ahoga el acontecer educativo. Por lo que, como Aythami expresa, en ella se puede aparecer, se puede tomar la palabra, se puede dejar de disimular. Aquí ya no se le pedirá callarse y ser discreto, puesto que el orden homofóbico se presenta como una más de las relaciones de poder, mientras que en primaria este se aprecia como dominación, entendido como una relación cuyo “margen de libertad es extremadamente limitado”, fijo y perdurablemente disimétrico (Foucault, 1994, p. 127). Lo que no impide que igualmente se desencadene la homofobia.

No obstante, nuestro entrevistado en la lógica del cuidado de sí, en un retorno a sí mismo, decide, “estoy harto ya de tanta cosa, estaba muy reprimido, me daban miedo los profesores, no era capaz de contarle a nadie que tenían un problema, ni siquiera hablaba con mis padres”. Aythami anuncia una práctica que lo libera parcial y momentáneamente de la coacción que lo amenazaba y le posibilita desde el mostrarse, reiniciar y reencontrar la propia libertad.

En este relato el narrador nos anuncia a un “homosexual que habla de su vida “privada” y rompe la situación “normal”, ya que se resiste a la premisa que la homosexualidad no es decible” (Eribon, 2001, p. 149), de esta forma el héroe de esta historia se cuenta como un sujeto que era objeto por la mirada del otro. Desprendiéndose, que la experiencia en la educación secundaria se ve poblada del acontecer, de lo impredecible, de la renovación, de la radical novedad de un ser que ha sido considerado objeto, pero que no obstante, ha asumido que su devenir depende de forma crucial de las relaciones dialógicas con los demás. Puesto que, “ser es ser para otro y a través del otro para mí” (Bajtín, 2000, p. 56).

3. A modo de conclusión

Se ha intentado dibujar una cartografía de sujetos que habitan la diferencia, de modo que parecieran ser los únicos diferentes, bombardeados por narrativas de la normalidad, de la homogeneidad que mal entendida ha derivado en rehusar que el ser es diferencia, una radical alteridad.

¿Qué es la normalidad?: nada. ¿Quién es normal?: nadie. Aunque la diferencia hiere, y por eso nuestra primera reacción es negarla. ¿Cómo combatir la imposición de la distinción normalidad-anormalidad?: habitando en el interior de la diferencia, siendo íntimo con ella. (Bárcena, 2006, p. 144)

En secundaria un cura me dijo una vez que uno podía tener deseos homosexuales, pero un buen cristiano, un buen hijo de Dios no sucumbía a esos deseos. Él me preguntó: ¿hijo, es que tú no quieres ser normal? (Israel)

Frente a esta diversidad de panoramas se abren las tramas de la educación secundaria que en su configuración menos restringida multiplica las identificaciones posibilitando la constitución de un mundo común, donde se anuncian las pretensiones de validez que se ponen en escena en el mundo de la vida, validando colectivamente aquello que se ha vuelto cuestionable y permitiendo ser uno más en esa colectividad.

De esta manera, la visibilización del sujeto en el escenario escolar secundario abre curso al encuentro de unos y otros para plantearse hermenéuticamente “la pretensión de que sus emisiones concuerden con el mundo, así como criticar y exhibir los fundamentos de esas pretensiones de validez”. Pues el exponerse da pie a reconocer “la reciprocidad en las estructuras del mundo de la vida cotidiana que fijan las formas de la inter-subjetividad del entendimiento y por tanto de la acción posible” (Habermas, 2004, p.179). De modo que participar de forma recíproca significa que se participa en el mismo grado en que se está implicado en ese mundo. Con el mismo grado de exposición, puesto que a todos les acontece algo en la misma medida, experimentándose así contextos singulares de interacción según la propia biografía.

En base a lo anterior, la educación secundaria ofrece a estos narradores, tal vez sin pretenderlo, una oportunidad de no desperdiciar el mundo de la vida. De este modo, parece ser que en la educación primaria las cosas se organizaban arbitrariamente, de manera que nada pasara, y si pasaba era escondido por no ajustarse a lo que los discursos pedagógicos habían ideado. Sin embargo, la educación secundaria con el obrar responsable del sujeto, brinda los enraizamientos basales que constituyen el ámbito esencial de la deconstrucción, para de esta forma potenciar lo vulnerable de la existencia, y con ello ser capaz de hallar los desvíos y fracturas por donde adentrarse y perderse, con la complicidad de estar con otros en un mundo que les es propio. Por lo tanto, este espacio se presenta como una apertura para ser un subversivo, resistir o inhibir los efectos de las imposiciones que a fin de cuenta buscan que en el mundo de la vida cotidiana nada ocurra, efecto de la resignación que conllevan los procesos de atomización e individualización del rol de estudiante y sobre todo del “buen estudiante”, que debilitan las interacciones e interpretaciones, pero que ofrecen a su vez la opción de un accionar ético (Kjaraan y Kristinsdóttir, 2015).

Apreciándose que la escuela secundaria se representa en los relatos como una organización constituida por espacios más inclusivos que los de la primaria, que entregan la posibilidad que cada agente posea un margen de libertad, permitiendo que el sujeto defina estratégicamente como usarla de acuerdo a los propósitos que para él son prioritarios (Foucault, 1994). De igual manera, el sistema educativo de este nivel se constituye en los relatos como una organización no totalitaria, donde sus miembros presencian una pluralidad que ofrece dislocar las categorías jerárquicamente más valoradas, a la vez que no responden con la simple obediencia o el conformismo como ocurre en la educación primaria.

Al respecto, algunos de nuestros entrevistados en la contingencia de ser descubiertos en su condición de LGTB, iniciaron un proceso de negociación en el que manipularon, controlaron o inventaron formas en función de las circunstancias. Construcciones a veces provisorias y otras permanentes, dentro de un orden de género, sexualidad y afectividad, puesto que habitaban cuerpos en desarrollo que eran re-interpretados y desafiados por nuevas prácticas en que las imágenes eran combatidas, pero también negociadas, ya que los poderes del mundo adulto eran aproximados y al mismo tiempo confrontados, creando diversos caminos (Connell, 1987).

De igual manera, en educación secundaria es posible apreciar una mayor agencialidad del sujeto en distintas formas y graduaciones, apareciendo un ser humano que se esfuerza por retornar a un obrar responsable y al cuidado de sí mismo, mediante prácticas de resistencia y performatividad en un contexto en que existen escasas identificaciones, mismas que no se condicen con la pluralidad que existe en los territorios escolares. Desde aquí se visualiza la dislocación propia de toda estructura de identidades, así como los reenvíos simbólicos del poder entre los intersticios y los rituales minúsculos de las redes institucionales de los escenarios escolares, que a fin de cuentas son instituciones de secuestro que intentan fijar a los sujetos a la normalización. Es decir, se evidencia una gramática para definir lo masculino y lo femenino, lo que se puede o no desear, aspectos claves en los procesos de significación que estructuran la organización concreta y simbólica de la vida social (Bourdieu, 2008).

Nos referimos a estructuras que se organizan en modelos únicos, unidimensionales y fragmentados de las subjetividades y que sin embargo contienen fisuras, intersticios y desvíos que posibilitan resistencias y performatividades, tal como se aprecia en los relatos contruidos por nuestros entrevistados, ofreciendo en ellos, estrategias, apertura y optimismo de retornar a lo vulnerable y finito de la existencia humana, así como a sus acciones, productos y discursos. Desde este optimismo, los sujetos caen en cuenta que todo modelo, sitio, horizonte o morada es transitoria y frágil, pero que es en esa vulnerabilidad donde se hayan las posibilidades de resistir, revertir y renovar, aliviando la pesadez de la existencia. Esta idea que es inicialmente bosquejada por Foucault (1994), enuncia una ética del ser en que la posibilidad de resistencia y transgresión es una práctica moral. De este modo, los fragmentos de relatos reflejan la diversidad, pero sobre todo las prácticas de visibilización, sujeción y resistencia levantadas por nuestros sujetos, donde es posible apreciar como el entorno subjetiviza y construye una experiencia de sí mismo.

Referencias

- Álvarez, V., Rodríguez, A., García, E., Gil, J., López, I., Romero, S., Padilla, M., García, J. y Correa, J. (2012). La atención a la diversidad en los centros de enseñanza secundaria: Estudio descriptivo de la provincia de Sevilla. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 225-245.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Bailey, J., Vasey, P., Diamond, L., Breedlove, S., Vilain, E. y Epprecht, M. (2016). Sexual orientation, controversy, and science. *Psychological Science in the Public Interest*, 17(2), 45-101. doi:10.1177/1529100616637616
- Bajtín, M. (2000). *Yo también soy (fragmentos sobre el otro)*. México: Taurus.
- Bárcena, F. (2006). Una diferencia inquietante. Diario de un aprendiz. *Teoría de la Educación*, 18, 135-152.
- Bernasconi, O. (2011). Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: principales líneas de desarrollo. *Acta Sociológica*, 56(4), 9-36
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del conocimiento pedagógico*. Madrid: Morata.
- Blair, K. y Hoskin, R. (2016). Contemporary understandings of femme identities and related experiences of discrimination. *Psychology & Sexuality*, 7(2), 101-115. doi:10.1080/19419899.2015.1053824
- Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Bouris, A., Everett, B., Heath, R., Elsaesser, C. y Neilands, T. (2016). Effects of victimization and violence on suicidal ideation and behaviors among sexual minority and heterosexual adolescents. *LGBT Health*, 3(2), 153-161. doi:10.1089/lgbt.2015.0037
- Braidotti, R. (2002). *Metamorfosis. Hace una teoría materialista del devenir*. Madrid: Akal.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cadafalch, M. (2001). La educación secundaria ¿Cambio o inmutabilidad? análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos. *Revista Española de Educación Comparada*, 7, 393-398.
- Cahill, S., Baker, K., Deutsch, M., Keatley, J. y Makadon, H. (2016). Inclusion of sexual orientation and gender identity in stage 3 meaningful use guidelines: a huge step forward for LGBT health. *LGBT Health*, 3(2), 100-102. doi:10.1089/lgbt.2016.0041
- Castel, R. (2006). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós
- Connell, R. (1987). *Gender & Power*. Stanford, CA: Stanford University Press
- Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad. (2012). *Diversidades en construcción: una cuestión de educación. Gobierno de Canarias*. Recuperado de <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/WebDGOIE/scripts/default.asp?IdSitio=13&IDC=1571&cont=1167>
- Contreras, S. (2012). Pedagogía vulnerable y diálogo de saberes. *Revista de Investigación Educativa*, 3(5), 77-95
- Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psyche*, 17(1) 29-39. doi:10.4067/s0718-22282008000100004
- D'Aloisio, F. (2015). Escuela secundaria como formación personal para la vida ulterior. Dignidad, éxito y ciudadanía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1131-1155.
- Eribon, D. (2001). *Reflexiones sobre la cuestión gay*. Barcelona: Anagrama.
- Estrada, M. (2000). La vida y el mundo: distinción conceptual entre mundo de vida y vida cotidiana. *Sociológica*, 15(43), 45-67.
- Fernández, V. (2007). Comunidad gay y espacio en España. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 43, 241-260
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Habermas, J. (2004). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid: Taurus.
- Kjaraan, J. y Kristinsdóttir, G. (2015). Queering the environment and caring for the self: Icelandic LGBT students' experience of the upper secondary school. *Pedagogy, Culture & Society*, 23(1), 1-20. doi:10.1080/14681366.2014.910250
- Pichardo, J., Molinuevo, B., Rodríguez, P. y Romero, M. (2009). Actitudes ante la diversidad sexual. En J. I. Pichardo (Ed.), *Adolescentes ante la diversidad sexual. Homofobia en los centros educativos* (pp. 70-93). Madrid: Los libros de la Catarata.
- Pinos, V. y Pinos, G. (2011). Actitudes de los adolescentes escolarizados de Cuenca hacia la diversidad sexual. *Maskana*, 2(1), 1-16.
- Mullaney, C. (2016). Reshaping time: recommendations for suicide prevention in LGBT populations. *Journal of homosexuality*, 63(3), 461-465. doi:10.1080/00918369.2016.1124712
- Ramírez, M. (2013). *La experiencia escolar en las narrativas de identidad sexual LGTB: un estudio fenomenológico retrospectivo* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.

- Ramírez, M. y Contreras, S. (2016). Narrativas de identidad afectivo-sexual LGTB en contextos escolares: el aparecer frente al otro. *Revista Estudios Pedagógicos*, en prensa.
- Souza, E., Espinosa, L. Da Silva, J. y Santos, C. (2016). Inclusion of sexual diversity in schools: teachers' conception. *REMIE, Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(2), 139-152. doi:10.17583/remie.2016.2004
- Sperber, D. y Wilson, D. (1994). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.
- UNICEF. (2010). *Educación secundaria. Derecho, inclusión y desarrollo. Desafíos para la educación de los adolescentes*. Madrid: UNICEF.
- Van Dijk, T. (2001). Algunos principios de una teoría del contexto. *ALED, Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 1(1), 69-81
- Venegas, M. (2011). El modelo actual de educación afectivo sexual en España. El caso de Andalucía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3), 1-24.
- Vicente, J., Galiano, I. y Miranda, M. (2015). Modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria en España desde una perspectiva europea. *Revista Complutense De Educación*, 26(3), 741-757. doi:10.5209/rev_rced.2015.v26.n3.44866
- Yin, R. (1994). *Case study research. Design and methods*. Londres: SAGE.

Breve CV de las autoras

Sylvia Contreras-Salinas

Doctora en pedagogía de la diversidad sociocultural por la Universidad Complutense de Madrid, Magister en Educación con Mención en Currículo y Evaluación. Socióloga y Profesora de Educación diferencial. Ha trabajado como docente e investigadora en diversas universidades chilenas. Actualmente se desempeña en el Departamento de Educación de la Universidad de Santiago de Chile. En 2015 se adjudica un proyecto Fondecyt de Iniciación titulado: Trayectorias educativas y saberes socialmente producidos que despliegan mujeres inmigrantes en los procesos de inclusión en la Región Metropolitana de Chile. orcid.org/0000-0003-2297-2399. Email: sylvia.contreras.s@usach.cl

Mónica Ramírez-Pavelic

Docente e investigadora. Doctora en Psicología y Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Psicóloga y Profesora de Educación diferencial. Se ha desempeñado en diversas Universidades Chilenas. Actualmente trabaja como evaluadora en la Agencia de la Calidad de la Educación del Gobierno de Chile. orcid.org/0000-0003-2710-2982. Email: trapecio@gmail.com

Conocimientos sobre Identidad Sexual de Profesores y Profesoras: ¿Barreras o Facilitadores de Construcción Identitaria?

Teachers Knowledges about Sexual Identity: ¿Barriers or Facilitators of Identity Construction?

Cristina Julio Maturana ^{1*}

Anna Kaeuffer ²

Christopher Riquelme Salinas ³

María Paz Silva Erices ³

María Roswitha Osorio Hodges ⁴

Natalie Torres Estay ⁵

¹ Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación ² Colegio Alianza Alemana ³ Colegio Winterhill ⁴ Centro de Rehabilitación Cruz del Sur ⁵ Colegio Sagrada Familia de Nazareth

Chile ha comenzado a reconocer a la comunidad LGBTI (Lesbianas, Gay, Bisexual, Transexual e Intersexual). Este reconocimiento permite visibilizar sus necesidades sociopolíticas y exige asumirlas con nuevas legislaciones y políticas, entre ellas las de Educación. Este artículo expone la reflexión que emana de los resultados de un estudio exploratorio de tipo cualitativo cuyo objetivo fue develar los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales sobre identidad sexual, que tienen Educadores de Párvulos y profesores de primero y segundo año de Educación Básica de escuelas municipales. Los hallazgos permiten identificar conocimientos basados en el paradigma socio-constructivista y también en el esencialista y, discutir cómo en los espacios escolares los profesores y las profesoras actúan como facilitadores u obstaculizadores de la construcción de la identidad sexual de niños y niñas, dependiendo de sus conocimientos sobre la materia y el paradigma que los sustente, y cómo los cambios políticos impactan en estos.

Descriptor: Identidad sexual, Inclusión, Conocimientos, Profesoras/profesores, Paradigma socio-constructivista.

Chile has begun to recognize the LGBTI (Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender and Intersex) community. This recognition allows make their sociopolitical needs and demands visible and thus to include them within new legislation and policies, including in education. This article presents the reflection emanating from the results of an exploratory qualitative study whose objective was to reveal the declarative, procedural and attitudinal knowledge about sexual identity that teachers from early childhood education and first and second year of primary-level education of three municipal schools have. The findings allow for the identification of knowledge based on a socio-constructivist paradigm and also on the essentialist paradigm and discuss how teachers in school act as facilitators for or hinder the construction of sexual identity of children, depending on their knowledge of the subject and their paradigm, and how policy changes impact these areas.

Keywords: Sexual identity, Inclusion, Knowledge, Teachers, Social constructivist paradigm.

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

Introducción

El presente artículo da cuenta de los resultados de un estudio exploratorio realizado en el año 2013, cuyo problema de investigación emergió de dos circunstancias. Primero, del interés por conocer cómo comprenden la Identidad Sexual los docentes que forman niños y niñas a temprana edad y su incidencia en la construcción temprana de la misma. En segundo lugar, de los escasos estudios realizados entonces, sobre la construcción de la identidad sexual en la infancia y la influencia de los profesores y profesoras en dicho proceso. No obstante, desde ese mismo año se han generado acercamientos a la temática por medio de políticas de reconocimiento a nivel nacional que han visibilizado necesidades sociopolíticas de la comunidad LGBTI (Lesbianas, Gay, Bisexual, Transexual e Intersexual), lo que se ha traducido en leyes tales como la Ley de No Discriminación N° 20.609, la Ley de Acuerdo de Unión Civil; y en educación la Ley de Inclusión y la Política de Convivencia Escolar, las cuales –considerando un enfoque de género, derechos e inclusión– resguardan el derecho a la educación para todos y todas, así como también la denuncia de cualquier tipo de discriminación en el espacio escolar. Es por esto que, aunque el estudio se realizó el 2013, se ha actualizado su discusión profundizando en la relación entre los conocimientos del profesorado, los cambios legislativos actuales y la posibilidad que tienen los niños y niñas de construir su identidad sexual en la escuela.

En el contexto planteado, el estudio realizado se propuso develar los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales sobre el concepto de identidad sexual que manejaban entonces Educadoras/es de Párvulos y profesores de primer y segundo año de Educación Básica de tres escuelas municipales, con el propósito de conocer la influencia que tienen en la construcción de la identidad sexual de sus estudiantes. Para dar cuenta de ello, el artículo se organiza en tres grandes apartados. Primero una aproximación teórica que sustenta el estudio; segundo, se presenta el método de estudio desarrollado; en tercer lugar, se exponen los resultados a modo de hallazgos y se culmina con una discusión sobre el objeto de estudio, el problema visualizado y los resultados obtenidos.

1. Revisión de la literatura

El presente apartado tiene como objetivo sustentar el estudio, sus resultados y discusión. En él se profundiza en los tipos de conocimientos relacionados al concepto de identidad e identidad sexual; cómo estos conocimientos, en el profesorado, se pueden presentar como facilitadores u obstaculizadores del proceso de construcción identitaria en el proceso formativo de niños y niñas; finalizando con aquellos aspectos sociopolíticos que instalan marcos legales nacionales que inciden en políticas públicas de educación en Chile.

1.1. Concepción de Conocimiento asumido

El estudio asume que los conocimientos constituyen un conjunto de saberes culturales, sociales, políticos, económicos, científicos y tecnológicos, que conforman las distintas áreas disciplinares y se consideran esenciales para la formación del individuo (Odreman, 1996). Existen diferentes definiciones de los saberes, una de ellas Delors y colaboradores (1996) plantea el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir, que son explicados a continuación.

De acuerdo a Delors y sus colaboradores (1996), el conocimiento declarativo es entendido como el aprender a conocer, en donde cada persona comprende, aprehende y descubre

información del mundo que lo rodea. El conocimiento procedimental lo define como el aprender a hacer, el cual “capacita al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo” (p. 109). Por último, el conocimiento actitudinal se relaciona con el saber ser, el cual consiste en el cumplimiento de normas, formación de valores y actitudes que se expresan a través de preferencias y el aprender a convivir. Es importante destacar que tanto el conocimiento declarativo, procedimental como el actitudinal, tienen el mismo grado de importancia en la práctica educativa por lo que deberían abordarse de manera integrada (Woolfolk, 2006).

1.2. Identidad sexual (IS): Un nuevo conocimiento para profesores y profesoras

El estudio asume, al profesor o profesora como un ser que comprende y aprehende la realidad sociocultural en la cual está situado, entendiendo la política que erige a su época (Tezanos, 2007). Que posee la habilidad de facilitar en los niños y niñas la construcción de conocimientos (declarativos, procedimentales y actitudinales), así como también debe responder a diversas exigencias laborales encaminadas a formar personas, establecer vinculaciones con los distintos saberes, disciplinarios y técnicos especializados, los que confluyen en su saber propio, y asumir la responsabilidad de construir relaciones entre los distintos actores comprometidos en la tarea común de formar personas (Prieto, 2004). Dadas estas características es posible afirmar con las autoras que ser profesor o profesora es un proceso de construcción identitaria que se va configurando de manera permanente en la interacción con la realidad social, económica, política, histórica y cultural en la que se desarrolla y ejerce como persona-profesional. Por ende, se construye y deconstruye la identidad profesional, y junto a ella se modifican aquellos conocimientos de su saber pedagógico. En este sentido, la identidad sexual se configura como otros de los conocimientos que deberían formar parte del conocimiento y saber pedagógico de un profesor o profesora que ejerce en tiempos actuales.

1.3. Construcción identitaria en la niñez

El estudio asume dos miradas acerca de la identidad. Por una parte, asume con Erickson (1963, en Robles, 2008) que la identidad (el yo) de los seres humanos se desarrolla sobre la base de su interacción con su ambiente. En este sentido el estudio asume que la construcción identitaria desde un paradigma sociocultural, debido a que las personas son seres activos y sociales que buscan adaptarse al ambiente en que viven junto a otros. Por otra parte, asume que la identidad es el resultado de la construcción, co-construcción y reconstrucción llevados a cabo por la niña y el niño mediante las interacciones con sus padres y madres, maestros y maestras, compañeros y compañeras, como también, por la influencia recibida a través de los medios de comunicación e información. Tal construcción identitaria se caracteriza por una creciente toma de conciencia de los rasgos distintivos tales como el sexo, el género, la pertenencia a un grupo étnico, la edad y la condición de la comunidad con la cual el niño y la niña están en estrecho contacto (Brooker y Woodhead, 2008).

Por lo expuesto, los niños y las niñas construyen su identidad personal, adquieren aptitudes, conocimientos y conductas valoradas culturalmente, no sólo en la familia sino también en la educación formal a través de padres, madres, cuidadoras o cuidadores, profesores y profesoras, las escuelas y/o su grupo de pares. Ciertamente, el aprendizaje temprano incide en cómo el niño o la niña ve su propio modo de ser, cómo se relacionan con las demás personas y con el resto del mundo (Brooker y Woodhead, 2008), es por ello

que el estudio pone énfasis en los procesos de socialización y construcción de la identidad en la infancia.

1.4. Concepto de Identidad Sexual (IS) y su construcción en la niñez

Como ya fue indicado, el desarrollo de la identidad se encuentra sostenido frente al dinamismo de las interacciones que genera cada persona e involucra la multidimensionalidad del ser, en donde se sitúan desde los cambios físicos y biológicos, hasta el sentir, los cuales también se articulan para configurar la Identidad Sexual. El estudio comprende la Identidad Sexual como la “autoasignación, aceptación o adjudicación consciente, subconsciente o inconsciente (explícita o implícita a la percepción de un yo) de la pertenencia a un estado de psiquismo sexual” (Valenzuela, 1993, en Conejero y Almonte, 2009, p. 202), lo cual implica que “el sujeto asume una denominación reconocida socialmente, que incluye sentimientos, atracciones y conductas sexuales y, es el resultado de la interacción de aspectos biológicos, familiares, sociales, históricos y culturales, los cuales hacen que la identidad sexual se plantee como un estado que puede cambiar” (Almonte, 2007; Shutt-Aine y Maddaleno, 2003 en Conejero y Almonte, 2009). Sobre la base de ésta definición se entiende que la identidad sexual abarca la identidad de sexo, identidad de género y la orientación sexual, (Conejero y Almonte, 2009).

En este sentido para este estudio es relevante conocer los aspectos que constituyen la sexualidad, que desde el punto de vista de Bardi, Leyton, Martínez y Gonzáles (2005), son los siguientes:

- Sexo biológico: Tiene relación con los caracteres morfofuncionales y es la base de la asignación del sexo al recién nacido.
- Identidad de género: Es entendida como la convicción íntima, el sentimiento básico internalizado y la experiencia psicológica interna de una persona, de sentirse a sí mismo/a, como mujer u hombre.
- Rol de género: Refiere al comportamiento definido como masculino o femenino en diferentes épocas y en una cultura determinada.
- Orientación sexual: Es la dirección de los intereses eróticos y afectivos que tiene un individuo por otro, ya sea heterosexual, homosexual o bisexual.

Considerando los conceptos señalados, Polaino-Lorente (2007) explica que sexo y género pueden comunicarse entre sí o, por el contrario, pueden disociarse y romper sus relaciones. Así también, el fenómeno de adquisición de la identidad sexual, según Becerra y Melo (2006) se inicia desde etapas muy tempranas en la vida, siendo éste un proceso dinámico y didáctico, que comienza en las primeras etapas del autoconocimiento por exploración, y posteriormente, mediante una interrelación entre la persona con el medio social, y la confrontación con las y los demás.

Así también la existencia de teorías enmarcadas en un paradigma antiesencialista deconstructivo, como la Teoría Queer, se instalan como una propuesta que interpelan y cuestiona las categorías identitarias planteadas por la mirada hegemónica sobre “la concepción de sujeto/a universalista que sustenta la política liberal actual, como los procesos de esencialización, naturalización e identificación de las teorías de la política de la diferencia con relación al sector LGTBIQ” (Duque, 2010, p. 28). En este sentido, Preciado (2002) y Butler (1993 y 2003, en Duque, 2010) nos emplazan a comprender que conceptos tales como el sexo, género, rol de género y orientación sexual, emergen a partir de una

construcción-producción social, cultural e histórica y que, por lo tanto, pueden ser deconstruidas para la conformación de un nuevo orden simbólico y social, que permita el reconocimiento de la complejidad y diversidad humana.

1.5. Conocimiento del profesorado: ¿Facilitadores u obstaculizadores del proceso de construcción de la identidad sexual (IS)?

El estudio asume que el proceso de construcción de la identidad profesional y el saber pedagógico, es lento, continuo y está en constante transformación debido a los cambios sociales, culturales y políticos (Prieto, 2004; Romero, 2010) del sistema educativo al que pertenece el profesor o la profesora. En esta constante reconstrucción identitaria tanto de profesores/as como de estudiantes inciden las experiencias y conocimientos previos así como las identidades de cada cual por lo que ambos pueden considerarse agentes obstaculizadores o facilitadores de la construcción identitaria del otro. Este estudio se ocupa del profesorado, la incidencia de sus conocimientos y saberes pedagógicos en la construcción de la IS de sus estudiantes en los primeros años de escolaridad.

En este sentido, Debís, Fuentes y Sparkes (2005) afirman que los profesores y las profesoras son agentes obstaculizadores en el proceso de construcción de identidad sexual, por medio del currículum oculto, refiriendo a que dichos valores, actitudes y formas de interacciones sociales que los alumnos y las alumnas aprehenden durante su proceso de escolarización, condicionan las identidades de los y las mismas, construyendo regímenes de verdad, tomando como punto de partida el género, a través de actividades que separan sus roles y conductas según su sexo. Sin embargo, las profesoras y los profesores como facilitadores pueden transgredir y transformar los espacios delimitados por las escuelas, y trabajar no sólo en el aula, sino que también en talleres extracurriculares, en la sala de profesores, en el patio, etc., de modo que se logre la visibilización de estas temáticas (Hemingway, 2008; Pozo y Monereo, 1999). Asimismo, Prengel (2011) hace hincapié en que los profesores y las profesoras contribuyen en la educación y en la construcción de la identidad sexual de sus estudiantes, puesto que es él o ella quien define las condiciones materiales y culturales de vida, dentro de las cuales el niño o la niña se va desarrollando.

1.6. Algunos antecedentes sociopolíticos referidos a IS en la educación

El estudio consideró algunos antecedentes sociopolíticos que permiten sustentar la incidencia de las políticas públicas de educación en el conocimiento del profesorado y sus saberes pedagógicos y cómo estos a su vez facilitan o dificultan la construcción de la IS en niños y niñas a temprana edad. A partir de la década del 60, en Chile se integró la educación sexual a los programas gubernamentales, no obstante, en la Dictadura Militar, Pinochet elimina del currículum escolar cualquier referencia o actividad que no abordará la biología de la reproducción. Después de la dictadura, se integran aspectos de educación sexual y afectiva al currículum nacional. Actualmente, ésta temática está incorporada al Currículo Nacional mediante los objetivos fundamentales, abarcando algunos de los conceptos asumidos en el estudio. Sin embargo, según Valenzuela (1993, en Conejero y Almonte, 2009), con énfasis distintos, ya que, por un lado en Educación Parvularia se desarrolla más el concepto de identidad en sí misma, en Básica se enfatizan las características morfofuncionales.

Respecto al sistema político, en Chile se han incorporado diferentes leyes relacionadas con la inclusión en general y con temáticas vinculadas con la identidad sexual en particular. Estas son: La ley n° 20.609/2012, Antidiscriminación; la ley n° 20.830/2015, Acuerdo de

Unión Civil; la ley n° 20.845/2015 de Inclusión Escolar que incluye la política de Convivencia Escolar 2015-2018. La ley Antidiscriminación establece que “Toda distinción, exclusión o restricción que carezca de justificación razonable...” (2012, art. 2) puede ser denunciada e incluye explícitamente discriminaciones en relación a “el sexo, la orientación sexual, la identidad de género”. La ley de acuerdo de unión civil “es un contrato celebrado entre dos personas que comparten un hogar, con el propósito de regular los efectos jurídicos derivados de su vida afectiva en común, de carácter estable y permanente”(2015, art.1). Este contrato puede establecerse entre personas del mismo sexo o sexos diferentes y regula el estado civil de los convivientes. La ley de inclusión escolar “regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado” (Ley n° 20.845); resguardando el derecho de los y las estudiantes a la educación y abriendo la posibilidad de denunciar discriminaciones de diversos tipos, entre otros las relacionadas con la identidad sexual. De esta ley emana, entre otras cosas, una política de convivencia escolar, la cual pretende –mediante la fiscalización y orientación de los reglamentos de convivencia escolar– eliminar múltiples discriminaciones y apoyar la puesta en práctica de la ley de inclusión. Es por esto que sus ejes centrales, entre otros, son el enfoque de género, el de inclusión y el de derechos (MINEDUC, 2015).

Finalmente, y como ya fue dicho, el estudio explora, sobre la base de las comprensiones indicadas, los conocimientos que un grupo de profesores y profesoras tiene sobre IS y cómo estos inciden en la construcción identitaria de sus estudiantes. A continuación se expone el método utilizado para tal exploración.

2. Método

El estudio se sustentó en un diseño exploratorio, de tipo cualitativo e interpretativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2003), por lo que los resultados obtenidos, se remiten a la particularidad de cada caso analizado, y dependen del contexto concreto y de las relaciones establecidas entre quien investiga y quien informa (Lincoln y Guba, 1985).

El procedimiento de recolección de información utilizado se sustentó en entrevistas individuales semiestructuradas (Grinell, 1997), realizadas a ocho profesores de Educación Parvularia y Básica, según se expone en la tabla 1. Éstas fueron realizadas en una sola sesión, siendo registradas en audio tal como fueron relatadas por las y los educadores, para luego de transcribirlas, tratar de comprender dichos relatos (Vargas, 2012).

Los informantes claves se seleccionaron de manera directa e intencionada, considerando criterios de: Coherencia con los objetivos, Pertenencia a escuelas municipales y pertenecientes al nivel de Educación Parvularia y primero y segundo de Educación Básica, tal como se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 1. Informantes claves

ESCUELA	INFORMANTES	NIVEL EDUCATIVO	ENTREVISTA INDIVIDUAL
Escuela 1	1 Profesora NT I		100%
	1 Profesor NT II	2 EPA	
	1 Profesora de 1° Básico	2 EBA	
	1 Profesora de 2° Básico		
Escuela 2	1 Profesora NT I	2 EPA	100%
	1 Profesor NT II	1 EBA	
	1 Profesora de 2° Básico		
Escuela 3	1 Profesora de 1° Básico	1 EBA	100%
Total	8 Profesores	4 EPA + 4 EBA	100%

Fuente: Elaboración propia.

Para el análisis de los relatos o narraciones, se usa un método mixto (*etic-emic*). Etic porque antes del análisis y sobre la base de referentes teóricos que sustentan el fenómeno del conocimiento del profesorado, se definieron conceptual y operacionalmente categorías referidas a los tipos de conocimientos (declarativo, procedimental y actitudinal) considerando. Emic porque los indicadores establecidos permitieron configurar categorías emergentes con posterioridad al análisis. Por ello, tal como se expone en la tabla 2, se define el conocimiento declarativo, como homólogo al conocimiento reflexivo planteado por Tezanos (1983); el conocimiento procedimental al conocimiento productivo dado por la misma autora; y por último, se define el conocimiento actitudinal desde los planteamientos de Doménech (1999), operacionalizando indicadores que permiten identificar los conocimientos en los relatos registrados.

Se realiza un análisis de contenido (Cáceres, 2003) de las narraciones del profesorado. Este análisis se realiza con posterioridad a la transcripción de las entrevistas y a la construcción de un corpus de contenido. El análisis propiamente tal se realiza sobre la base de los indicadores definidos (Cáceres, 2003), estableciendo unidades de análisis (Morris, 1994, en Cáceres, 2003) y codificaciones que permiten las categorizaciones emergentes (Hernández, 1994, en Cáceres, 2003; Osses, Tapia y Ibáñez, 2006) en cada tipo de conocimiento (declarativos, procedimentales y actitudinales) establecido. Finalmente, los contenidos obtenidos en virtud de las unidades definidas permiten la triangulación de los resultados con las convicciones de las y los investigadores/as y el marco referencial; lo que permite obtener y explicitar los hallazgos que a continuación se exponen.

3. Hallazgos

Los conocimientos que emergieron del análisis de los relatos de profesores y profesoras se presentan en una tabla de doble entrada que presenta categorías y subcategorías emergentes por tipo de conocimiento. Es así como en la tabla 3 se exponen los conocimientos declarativos que emergieron, en la tabla 4 los actitudinales y en la tabla 5 los procedimentales. En cada tabla, la primera columna corresponde a las categorías que emergieron, mientras que la segunda corresponde a las subcategorías. Haciendo lectura de izquierda a derecha, las categorías se desglosan en las subcategorías correspondientes que posteriormente se desarrollan y se sustentan en datos emic.

Tabla 2. Definición conceptual y operacional de tipos de conocimientos

TIPO DE CONOCIMIENTO	DEFINICIÓN EN EL ESTUDIO	INDICADORES PARA EL ANÁLISIS
Declarativos	Conocimientos basados en definiciones que dominan los profesores y las profesoras de EPA, y de primer y segundo año de EBA sobre identidad sexual, y cómo ésta se construye en la infancia	Hacer mención a una o más dimensiones de la identidad sexual: identidad de género, sexo y/u orientación sexual. Acercarse al concepto de identidad sexual identificándolo como dinámico, multidimensional e interpersonal. Nombrar algunos de los factores que influyen en la construcción de la identidad sexual como la familia, las escuelas, profesores y profesoras, y las culturas.
Procedimentales	Prácticas pedagógicas que los profesores y las profesoras de EPA, y primer y segundo año de EBA tienen, en relación al concepto de identidad sexual.	Asignación de trabajos en el aula; elección de juegos y juguetes; el reconocimiento del sexo, el género y orientación sexual como elementos constitutivos de la identidad sexual. Enseñanza en base a la aceptación y tolerancia de la diversidad en el aula, incluyendo la identidad de género; si educan sexualmente, buscando soluciones mediante la conversación tanto con la y el estudiante como con los padres.
Actitudinales	Aquellos valores, actitudes y normas intrínsecas de las profesoras y los profesores que dirigen el qué hacer docente, en relación a los procesos pedagógicos y sus implicancias en la construcción de la identidad sexual en la infancia	Aceptación, tolerancia y trabajo para la diversidad de identidades, en un trato igualitario entre las y los estudiantes sin importar sus características de sexo, identidad de género y orientación sexual. Asimismo, los indicadores que se desarrollaron en los conocimientos procedimentales, se presentan como un reflejo de lo actitudinal, puesto que las prácticas surgen en tanto a los valores y los conocimientos que guían el quehacer docente.

Fuente: Elaboración propia.

3.1. Conocimientos declarativos de profesoras y profesores, sobre identidad sexual

Tal como se presenta en la tabla 3, las categorías que emergieron en relación a los conocimientos declarativos acerca de la identidad sexual, son: A) biológicas, B) de género, C) de orientación sexual, D) multidimensional, E) de construcción y desarrollo permanente y F) de la influencia de la familia.

a) Identidad sexual como un componente biológico

El conocimiento declarativo sobre identidad sexual desde una concepción biológica en este estudio se comprende según Bardi y colaboradores (2005). Un ejemplo de esto es:

Mira la identidad sexual (...) es el reconocimiento con su propio cuerpo y con su identidad como niño o niña, el cuerpo humano, te dicen las partes, las funciones, que lo que hacen (...) el niño diferencia bien los genitales, que sepa que el nombre de los genitales del hombre son testículos, pene, las mujeres, la vulva, la vagina, me entiendes.
(P2- EPA, p. 1)

Tabla 3. Conocimientos declarativos de profesoras y profesores, sobre identidad sexual

CATEGORÍAS EMERGENTES	SUBCATEGORÍAS EMERGENTES
A. Biológico	A.1 Factor genético
B. Género	B.1 Identidad de género
	B.2 Roles de género
C. Orientación Sexual	C.1 Desde una posición heterosexista
	C.2 Condicionamiento de la orientación sexual al sexo biológico.
	C.2 Como concepto dinámico
D. Multidimensional	C.3 Por exclusión
	D.1 Cultura
	D.2 Emoción y Afectividad
E. Construcción y Desarrollo Permanente	D.3 Multidimensional del ser
	E.1 Experiencia
F. La Familia Influye	E.2 Infancia
	F.1 Crianza, Modelo o Referente

Fuente: Elaboración propia.

b) Identidad sexual como un componente de género

Asimismo comprender la identidad sexual refiriéndose a una perspectiva de género es entendida, como descrito anteriormente, según Bardi y colaboradores (2005), lo que se evidencia por ejemplo en la siguiente respuesta: “Yo me imagino que es como una identidad que tú tienes, si eres hombre o eres mujer” (P6- EBA, p. 1-2).

c) Identidad sexual como un componente de orientación sexual

Un tercer conocimiento declarativo de identidad sexual que tienen los profesores y las profesoras es la orientación sexual, entendida según Bardi y colaboradores (2005). Esto se evidencia que, ante la consulta de uno o una de sus alumnos o alumnas, con respecto a si “algunas personas se casan con personas del mismo sexo”, el o la educadora afirma “yo le llegué a explicar, con la ayuda también de la otra tía, que había que sí se daban esos casos, pero que no era lo normal, pero si podían llegar a darse” (P1- EPA, p. 3).

d) Identidad sexual desde una perspectiva multidimensional

Un cuarto conocimiento declarativo sobre identidad sexual refiere a una concepción multidimensional, entendiendo esta como las diversas maneras que se utilizan para definir un fenómeno, evidenciándose en el planteamiento de un o una profesor o profesora de EBA:

La personalidad, tu sexo, tu forma de ser, tu forma de comportarte en la sociedad, todo, para mí, porque es tu identidad. Ehh te refleja a ti. Es, es un todo (...) La salud, lo físico con, con todo nuestro hacer, e interactuar con lo demás. (P7- EBA, p. 1 y p. 4)

e) La identidad sexual se construye y está en desarrollo permanente

Un quinto conocimiento declarativo de identidad sexual que emergió de la mayoría de los profesores y profesoras de EBA, se refiere a la identidad sexual como una construcción y desarrollo permanente entendido según Robles (2008). Los profesores definen la identidad sexual como una construcción y desarrollo permanente.

No, no es estático, es algo que va evolucionando, o sea no debería ser, pero está siendo, el tiempo lo va dando, todas las cosas van cambiando, todo tiene su cambio (...) la

identidad sexual se va dando con el tiempo, se va reafirmando con el tiempo. (P3-EBA, p.1)

f) Identidad sexual: una influencia de la familia

Un sexto conocimiento declarativo que emerge, es que la familia influye en la construcción de la identidad sexual. Es decir, que mediante la crianza, como también mediante los referentes, el niño y la niña van aprendiendo conductas de sus padres. La crianza y los modelos se generan, como plantea Eccles (1999) y Crawford y Bodine (1997, en Mangrulkar, Whitman y Posner, 2001):

Aquí hay niñitos que de repente, cosas tan simples, como que se caen (inspira profundamente) y están ahí (gesto de aguantarse las ganas de llorar), pero que no lloran, porque según ellos, el papá les dice que los hombres no lloran. (P2-EBA, p. 2)

Síntesis

En los discursos de los y las entrevistados/as se observa que la mayoría define la identidad sexual desde un paradigma esencialista, a partir del sexo biológico, en el cual se desconoce la construcción social, cultural e histórica de la misma. No obstante, solo una persona lo define como un concepto multidimensional, en donde involucra una construcción permanente y continua, observando que tal diferencia paradigmática entre los y las entrevistadas tiende a la concepción esencialista más que a una comprensión social y cultural.

3.2. Conocimientos actitudinales: Profesoras y profesores influyen en la construcción de IS

Las categorías que emergieron en relación a los conocimientos actitudinales son tres: A) influye profesor, B) según el tipo de establecimiento y C) a través de la escuela.

Tabla 4. Conocimientos actitudinales. Profesoras y profesores influyen en la construcción de la IS

CATEGORÍAS EMERGENTES	SUBCATEGORÍA EMERGENTE
A. Influye profesor	G.1 A través de su saber pedagógico.
	G.2 A través de sus características personales.
	G.3 Como profesor de educación básica.
	G.4 Como profesor de educación parvularia.
B. Según el tipo de establecimiento	H.1 Municipal.
	H.2 Religioso.
C. A través de la escuela	I.1 Planes y Programas.
	I.2 Objetivos fundamentales transversales.

Fuente: Elaboración propia.

a) Identidad sexual: influencia como profesor o profesora.

Un primer conocimiento actitudinal sobre identidad sexual que tiene un grupo de profesores y profesoras, refiere a que influye profesor o profesora, de acuerdo a lo planteado por De Tezanos (2007). Un ejemplo de esto:

Todo el tiempo, todo el tiempo, sobre todo los profesores de básica, más todavía primer ciclo, más aún todavía los niños están absolutamente llanos a... y porque no decirles vulnerables todavía, todavía están dispuestos abiertos a lo que el profesor les entrega, por lo tanto uno al tratar de formar no puede formar específicamente los contenidos conceptuales, uno está formando todo el tiempo y eso es esencial, la identidad como yo trato la diferencias entre las niñas y los niños si los pongo a la par, si introduzco en

ellos que ciertas capacidades las tienen sólo los niños las tienen sólo las niñas, entonces estoy enseñando todo el tiempo en su formación. (P5- EBA, p. 1)

b) Influencia según el tipo de establecimiento.

Un segundo conocimiento actitudinal sobre identidad sexual que tienen los profesores y profesoras de EPA y EBA, refiere a que el tipo de establecimiento, sea municipal o religioso, influye en la construcción de ésta. Un ejemplo es:

Yo creo que profesor que tiene ese tipo de problema, hará ehmm a ver, se dedicará solamente a la parte formación no más, que tiene que entregar esos contenidos, pero ya la parte valórica, si es un profesor que no está de acuerdo con ese tipo de... enseñanza o de identidad cuesta, así como le ha costado tanto a los colegios de iglesia. (P2- EPA, p. 6)

c) Influencia a través de la escuela.

Un tercer conocimiento actitudinal de identidad sexual que tienen profesores y profesoras de EPA y EBA refiere a la escuela. En este estudio de investigación, escuela es entendida como un espacio de obstáculos y facilitadores para la construcción de la identidad sexual en estudiantes. y en una de las subcategorías de la escuela fueron los planes y programas de estudio, los cuales son entendidos como documentos guías que prescriben las finalidades, contenidos y acciones que son necesarios para llevar a cabo por parte el profesor o profesora, y sus alumnos y alumnas para desarrollar un currículum (Casarini, 1999).

Yo siempre trabajo con ellos un programa que parte del autoconcepto para llegar a fortalecer el autoestima, entonces en el autoconcepto tengo que identificarme yo con mis diferencias por supuesto. (P5- EBA, p. 2)

Síntesis

En relación a los hallazgos actitudinales, los profesores y las profesoras concuerdan en su mayoría que influyen en la construcción de la identidad sexual, así como también lo haría la escuela, pero se establecen distinciones en torno al tipo de establecimiento y proyecto educativo de los mismos.

3.3. Conocimientos procedimentales sobre identidad sexual de profesores y profesoras

Las categorías que emergieron en relación al conocimiento procedimental sobre identidad sexual son tres: A) El contenido, B) La metodología y C) La autoformación

a) Trabajo de la identidad sexual a través del contenido

Un primer conocimiento procedimental de identidad sexual que tienen profesores y profesoras de EPA y EBA refiere a que trabajan la identidad sexual a través del contenido. Tanto en las bases curriculares de EPA y los planes y programas de EBA se entiende el concepto de contenido, como “aquellos aprendizajes esperados para el nivel educativo y la edad de las y los estudiantes, que permiten desarrollar el pensamiento, permitiéndoles ejercitar su iniciativa y su capacidad de emprender proyectos” (MINEDUC, 2012). Los contenidos que los profesores y las profesoras trabajan son: lo biológico, la afectividad y las emociones, lo psicológico, los valores; las asignaturas y las unidades temáticas, por ejemplo:

Lo biológico:

Ehh que el niño diferencia bien los genitales, que sepa que el nombre de los genitales del hombre son testículos, pene, las mujeres, la vulva, la vagina. (P2- EPA, p.1)

Los valores:

Nosotros tenemos alumnos que son repitentes ha pasado y en este curso pasó también, hago un trabajo en que el niño trate de integrarse al curso, en sus nuevos compañeros, entonces todos tienen que aceptarlo está prohibido reírse de él o de ella porque era de otro curso porque no aprendió, le acostó aprender y como tal ese niño tiene que ser capaz de respetar al otro porque él tienen derecho a expresarse por ejemplo ehh no acepto los sobre nombres en este caso no sé otros colegas pero si en mi sala de clases nos tratamos como personas que somos porque valemos todos tienen derecho a expresarse, tienen opinión y si yo interrumpo a otro no lo dejo expresarse, estoy en contra de su derecho a expresión. (P8- EBA, p. 2)

Tabla 5. Conocimientos procedimentales de profesores y profesoras, sobre identidad sexual

CATEGORÍAS EMERGENTES	SUBCATEGORÍAS EMERGENTES
A. Contenido	J.1 Biológico
	J.2 Afectividad y emociones
	J.3 Psicológico
	J.4 Valores
	J.5 Asignaturas
	J.6 Unidades temáticas
B. Metodología	K.1 Trabajo colaborativo
	K.2 Método inductivo
	K.3 Transversalmente
	K.4 Identidad de género
	K.5 Familia
C. Autoformación	L.1 Identidad sexual

Fuente: Elaboración propia.

b) Trabajo de la identidad sexual a través de la metodología

Un segundo conocimiento procedimental sobre identidad sexual que tienen los profesores y las profesoras es la metodología, en la cual es posible evidenciar las siguientes subcategorías: trabajo colaborativo, método inductivo, transversal, identidad de género, sexo y familia.

Trabajo colaborativo:

Tengo “Yo, mi familia y mi comunidad” por ejemplo trabajo con el profesor Juan Luis (Educador Diferencial del establecimiento) y allí estamos trabajando el cuerpo humano, la sexualidad del niño, y lo abordamos juntos. (P3- EPA, p. 2)

c) Trabajo de la identidad sexual a través de la autoformación

Un tercer conocimiento procedimental de identidad sexual que tienen los profesores y las profesoras refiere a la autoformación como medio para trabajar la identidad sexual. Un ejemplo de esto es:

Hay cosas que yo no entiendo que no sé y las estudio y pregunto y se las pregunto a personas como ustedes los diferenciales que forman un rol importante, o está el psicólogo que la sexualidad mira no es así, no todo lo sé, lo voy aprendiendo. (P3- EPA, p. 3)

Síntesis

Los profesores y las profesoras concuerdan en el trabajo de la identidad sexual a través de los contenidos y la metodología, es solo un profesor que plantea la autoformación como conocimiento procedimental. Este aspecto da cuenta que en su mayoría se ciñen completamente a las directrices de los planes curriculares, y en solo un caso existiría cuestionamientos críticos y procesos de autoformación en las temáticas planteadas.

4. Discusión

A partir de los hallazgos es posible afirmar que tanto profesores y profesoras de EBA y EPA, consideran que existe un factor biológico que compone la identidad sexual. Sin embargo, la mitad de las profesoras de EBA establecieron que el sexo biológico y el género se configuran en una relación causal inalienable, es decir, si una persona tiene un sexo definido como hombre, éste necesariamente debe ser masculino. Este último elemento nos remite al concepto de género discutido en el marco referencial, el cual se relaciona al sentirse hombre o sentirse mujer, sin embargo, no es una causalidad del sexo biológico, como bien es sabido a partir de la experiencia y conocimiento de niños y niñas transexuales.

Por otra parte, dos profesoras de EBA, y la mayoría de las educadoras de párvulos afirmaron que el género y la orientación sexual vienen determinados por el sexo biológico de la persona, comprendiendo estos componentes de la identidad sexual como unificados, inalienables y estáticos, por lo que no existirían factores contextuales que lo afecten, cambien y/o modifiquen. Sin embargo, es sabido que la identidad sexual es dinámica (Conejero y Almonte, 2009). En este sentido el profesorado entrevistado, entiende que la orientación sexual se compone solo por una orientación heterosexual, por lo que la homosexualidad no se configuraría como otro tipo de orientación sexual, por lo tanto, tampoco como un componente de la identidad. Esta comprensión se condice con elementos de injusticia de reconocimiento tal como lo plantea Fraser (2008); estableciéndose como un dispositivo de poder y dominación (Friend, 1993 en Cornejo, 2010) del mundo heterosexual y adulto por sobre el homosexual y el de la niñez. Asimismo, el sexo y el género pueden entenderse como una construcción del cuerpo a partir de actos ritualizados y dogmáticos que corresponderían a lo que Butler (1993 y 2003, en Duque, 2010) denomina Matriz Heterosexual, en donde es posible de observar prácticas de crianza, juegos, modos de vestir y enseñanzas, que perpetúan condiciones únicas y genéricas de estos elementos.

Pese a que existen confusiones en torno a los conceptos relacionados con la identidad sexual y sus componentes, existe consenso en que, todos y todas tienen derecho a una identidad (UNESCO, 1990), y que esta se compone, entre otras, por la sexualidad y afectividad. Algunos de los profesores y las profesoras de EPA y EBA, refieren la identidad como algo esencial de la persona, la cual viene definida por un factor genético. En cambio otros, afirman que las identidades se desarrollan y cambian a través del tiempo. Los primeros sustentan sus conocimientos en un enfoque esencialista, el cual no se condice con un enfoque de desarrollo y construcción identitario como el definido por Erikson (1963, en Robles, 2008) y Almonte (2007). El segundo grupo, concuerda con los planteamientos de Erikson, ya que identifican que las personas mediante las experiencias van construyendo su identidad, partiendo desde la niñez temprana. Asimismo, Castellano

(2004, en Duque, 2010) agrega que no tenemos una identidad fija e inherente, sino que somos capaces de utilizar y desarrollar identidades para distintos momentos, con ciertos elementos más estables, pero que fluctúan durante toda la vida.

Los resultados del estudio, permiten inferir que las educadoras de párvulos son el grupo de docentes que tienen mayor conocimiento sobre el concepto de identidad sexual. Una hipótesis posible de manejar es que esto se debe a que trabajan considerando las Bases Curriculares para el nivel que explicitan el principio de singularidad de las y los párvulos y que el núcleo curricular refiere a la identidad y autonomía de ellos y ellas. Sin embargo, los profesores y las profesoras de EBA, si bien trabajan aspectos biológicos, la finalidad no radica en el desarrollo de identidad sexual, sino en asumir la responsabilidad por la salud y el cuidado de su cuerpo (MINEDUC, 2012). Por lo tanto, los conocimientos declarativos de profesoras y profesores, tienen directa relación con los contenidos planteados en el currículo regular de cada nivel educativo.

La mayoría de los profesores y profesoras de EPA y EBA, definen la identidad sexual como un concepto multidimensional que integra aspectos culturales, afectivoemocionales y la multidimensionalidad del ser. No obstante, ellos y ellas definen esta multidimensionalidad a través del “sentir” y del “relacionarse con otros” y no fundamentando teóricamente sus conocimientos.

En relación a los conocimientos actitudinales que emergieron del estudio, es posible afirmar que algunas de las educadoras de Párvulos indican que sus características personales influyen, en las interacciones con los párvulos (Vigotsky, 1956, en Castorina, Ferreiro, Kohl y Lerne, 1996). Asimismo, abordan la identidad sexual desde una perspectiva biologicista, haciendo alusión a aspectos físicos más que a la afectividad, como un elemento de la construcción de la identidad sexual.

También los profesores y las profesoras afirman que trabajan la identidad sexual desde diversos contenidos, puesto que consideran que no existen planes y programas que aborden los componentes de ésta, lo que genera que sean trabajados a partir de sus propias convicciones. Por último, una educadora de párvulos, y una profesora de EBA, mencionaron que dependiendo del tipo de establecimiento, se puede aportar u obstaculizar la formación en torno a la construcción de la identidad sexual, en tanto, al poseer libertad de enseñanza, los establecimientos tienen la opción de elegir la información que ellos consideren pertinente y necesaria de abordar en temáticas de sexualidad e identidad.

Los resultados del estudio también indican que los algunos profesores de educación básica sitúan los conocimientos procedimentales sobre la identidad sexual desde una labor pedagógica. En éste sentido el profesorado influye en la construcción de la IS desde la enseñanza de los contenidos que entregan a sus alumnos y alumnas. En el caso de las Educadoras de Párvulos influyen desde los contenidos referidos al reconocimiento del cuerpo, su sexo y género. Las profesoras de primer y segundo año de EBA, influyen desde la enseñanza de la identificación de las partes del cuerpo, pero dando énfasis en la funcionalidad, el autocuidado y la vida saludable, tal como se menciona en las Bases Curriculares de ciencias naturales, y educación física y salud (MINEDUC, 2012). Dentro de ese grupo, la mitad de los profesores y las profesoras de EBA, abordan la identidad sexual desde una perspectiva multidimensional, relacionando los aspectos biológicos, emocionales y psicológicos. De ello, se puede inferir que no tienen interiorizado un fundamento teórico que les permita abordar estas temáticas de manera consciente, tal como lo afirma García, Sala, Rodríguez y Sabuco (2013). Sin embargo, no todos/as los

profesores y las profesoras tienen una mirada constructivista, dado que abordan unidimensionalmente la identidad sexual, es decir, sólo desde lo biológico y desde un enfoque esencialista.

Con respecto a las metodologías que utilizan profesores y profesoras para influir en la construcción de la identidad sexual, se encuentran métodos inclusivos como el trabajo colaborativo que plantea Sapon-Shavin (2008). Sin embargo, se cuestiona la efectividad de estas metodologías, debido a que no tienen fundamentos teóricos que sustenten sus métodos, los cuales además se restringen a un enfoque esencialista (García et al., 2013).

Asimismo, los profesores y profesoras declaran que es necesaria una instancia de educación formal, en relación a la temática de identidad sexual, ya que en la actualidad los conocimientos sobre ésta y sus componentes dependen de la autoformación de cada docente o de los lineamientos de los establecimientos educativos. Ahora bien, tal como afirma García y colaboradores (2013), los profesores y las profesoras en la formación profesional no aprenden lineamientos sobre diversidad sexual y género, que no sean biológicos. Esto provoca que no tengan claro su quehacer pedagógico en relación a la construcción de la identidad sexual al momento de ingresar al sistema escolar, puesto que no cuentan con el saber pedagógico que le permita acompañar la formación de sus alumnos y alumnas desde un enfoque inclusivo.

Finalmente, es posible afirmar que actualmente las políticas públicas, tanto en el ámbito civil como educativo, han visibilizado problemáticas de la comunidad LGBTI, en torno a sus derechos ciudadanos como también la necesidad de desarrollar una educación que se dirija al desarrollo integral, resguardando los derechos y el enfoque de género. Pese a ello, y rescatando los avances en políticas de convivencia escolar, es posible plantear que estas políticas han sido construidas desde análisis frágiles, donde no se cuestiona la hegemonía de las sexualidades, dejando indemne el heterosexismo, los binarismos de género, el control de los cuerpos y la concepción de familia heterosexual (Echeverría y Maturana, 2015), así como también dejan fuera cuestiones de injusticia de redistribución, reconocimiento y participación como las que se asumen desde Fraser (2008) y un reconocimiento pleno de la diferencia y diversidad sexual, para la comprensión de un nuevo orden simbólico (Butler, 1993 y 2003, en Duque, 2010; Preciado, 2002). Asimismo, los intentos de introducir temáticas relacionadas al ámbito de la identidad sexual, han fortalecido la exclusión, volviendo a situar la “diversidad” como la otredad, solo alcanzando un respeto limitado hacia otro/a, pero no una valoración de la diferencia (Butler 2009, en Echeverría y Maturana, 2015) que permita afirmar que cada niño y niña, independiente de su identidad sexual, es un legítimo aprendiz (Julio, 2010, 2014).

Por lo expuesto, Chile en su actual política de convivencia escolar, la comprende como una estrategia de cambio dentro del sistema educativo, que promueve relaciones horizontales y equitativas, mediados por un lenguaje que se refiere a una multitud diversa, y no a otros diferentes (UNESCO, 2015). Sin embargo, a partir de los resultados de este estudio es posible preguntarse si estos lineamientos políticos serán capaces de configurarse como conocimientos actitudinales y procedimentales que permitan impactar el aula como un espacio de encuentros intersubjetivos (Julio, 2014) que permitan superar los desencuentros culturales en ella (Julio y otros, 2016) o más bien, seguirán perpetuándose sólo como conocimientos declarativos. Otras interrogantes que deja el estudio son si el profesorado que responde desde un paradigma socio-constructivista, tiene incorporado este enfoque en sus conocimientos procedimentales y actitudinales (Barrientos y

Cárdenas, 2013). Finalmente también es posible preguntarse ¿La creación de leyes propicia la generación de conocimientos que trasciendan a lo declarativo? ¿Qué es lo que se necesitaría para re-pensar el saber pedagógico (desde la creación de leyes hasta el establecimiento de conocimientos procedimentales y actitudinales) para que los profesores y profesoras se transformen en facilitadores de la construcción de identidad sexual en la niñez?

Referencias

- Almonte, C. (2007). Desarrollo homosexual en el adolescente. En B. Zegers y M. Larraín (Eds.), *Sobre la homosexualidad* (pp. 229-254). Santiago: Mediterráneo.
- Bardi, A., Leyton, C., Martínez, V. y González E. (2005). Identidad sexual: proceso de definición en la adolescencia. *Reflexiones Pedagógicas*, 26, 43-51.
- Barrientos, J. y Cárdenas, M. (2013). Homofobia y calidad de vida de gay y lesbianas: una mirada psicosocial. *Psykhé*, 22(1), 3-14. doi:10.7764/psykhe.22.1.553
- Becerra, M. y Melo, O. (2006). *Identidad sexual y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Asociación Mundial de Educadores Infantiles.
- Brooker, L. y Woodhead, M. (2008). *El desarrollo de identidades positivas: la diversidad y la primera infancia*. Londres: The Open University.
- Casarini, M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, 53-82.
- Castorina, J., Ferreiro, E., Kohl, M. y Lerner, D. (1996). *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Barcelona: Paidós.
- Conejero, J. y Almonte, C. (2009). Desarrollo de la orientación sexual en adolescentes de 16 a 18 años de ambos sexos de Santiago de Chile. *Revista Chilena Neuro-Psiquiátrica*, 47, 201-208. doi:10.4067/s07117-92272009000300004
- Cornejo, J. (2010). Jóvenes en la encrucijada. *Última Década*, 32(18), 173-189. doi:10.4067/s0718-22362010000100010
- Debís, J., Fuentes, J. y Sparkes, A. (2005). ¿Qué permanece oculto del curriculum oculto? Las sexualidades de género y sexualidades en la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 21(18), 73-90.
- Delors, J., Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B. y Nanzhao, Z. (1996). *Informe de la UNESCO de la comisión internacional sobre educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.
- Doménech, F. (1999). *Proceso de enseñanza/aprendizaje universitario*. Castellón: Ediciones de la Universitat Jaume I.
- Duque, C. (2010). Judith Butler y la teoría de la performatividad de género. *Revista de Educación y Pensamiento*, 17, 85-95.
- Echeverría, G. y Maturana, J. M. (2015). Análisis crítico del discurso de políticas públicas en diversidad sexual en Chile. *Universitas Psychologica*, 14(4), 1485-1498.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en era política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.

- García, R., Sala, A., Rodríguez, E. y Sabuco, A. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 270-284.
- Grinell, R. (1997). *Social work research & evaluation: quantitative and qualitative approaches*. Itaca, IL: Peacock Publishers.
- Hemingway, J. (2008). Speaking the unspeakable in forbidden places: addressing lesbian, gay, bisexual and transgender equality in the primary school. *Sex Education: Sexuality Society and Learning*, 8(3), 315-328. doi:10.1080/14681810802218395
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Julio, C. (2010). Legítimos aprendices: recuperando al sujeto en el proceso educativo. *Revista Diversia*, 2, 19-43.
- Julio, C. (2014) *Dilema identitario en el primer ciclo de educación básica municipal: un obstáculo en la relación pedagógica que incide en la posibilidad de concluir trayectorias de aprendizaje escolar*, (Tesis doctoral). Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Chile.
- Julio-Maturana, C., Conejeros-Solar, L., Rojas, C., Mohammad, M., Rubí, Y. y Cortés, Y. (2016). Desencuentro cultural en el aula: Una barrera al aprendizaje de niños y niñas en situación de pobreza. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 71-94.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Londres: Sage.
- Mangrulkar, L., Whitman, C. y Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud.
- Osses, S., Sánchez, I. y Ibáñez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 119-133. doi:10.4067/s0718-07052006000100007
- Odreman, N. (1996). Proyecto educativo de educación básica, reto compromiso y transformación. *Educación*, 179, 13-43.
- Polaino-Lorente, A. (2007). El desarrollo de la identidad sexual en los varones: líneas de actuación en el tercer milenio. *Revista Española de Pedagogía*, 238, 397-432.
- Pozo, J. y Monereo, C. (1999). *Aprendizaje estratégico*. Santillana: Madrid.
- Preciado, B. (2002). *Manifiesto contra-sexual. Prácticas subversivas de identidad sexual*. Madrid: Opera Prima.
- Prenzel, A. (2011). Ziele einer geschlechterdemokratischen. Pädagogik im inklusiven Kindergarten. *Zeitschrift für Inklusion*, 5(1), 1-24.
- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional docente: un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), 29-49.
- Tezanos, A. (1983). Notas para una reflexión crítica sobre la pedagogía. En G. Hoyos (Ed.), *El sujeto como objeto en las ciencias sociales* (pp. 314-334). Bogotá: CINEP
- Tezanos, A. (2007). Formación de profesores: una reflexión y una propuesta. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 57-75.
- Robles, B. (2008). La infancia y la niñez en el sentido de identidad. Comentarios en torno a las etapas de la vida de Erik Erikson. *Revista Mexicana de Pediatría*, 75, 29-34.

- Romero, I. (2010). *Acompañar los primeros pasos de los docentes*. Santiago de Chile: Santillana.
- Sapon-Shevin, M. (2008). Learning in an inclusive community. *Educational Leadership*, 66(1), 49-53.
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien: WCEFA.
- UNESCO. (2015). *La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina*. Recuperado de <http://www.convivenciaescolar.cl/>
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. Madrid: Pearson

Breve CV de los autores

Cristina Julio Maturana

Consultora Independiente y Docente Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (UPLACED). Email cristina.julio@upla.cl

Anna Kaeuffer

Licenciada. Profesora de Educación Diferencial con mención en Trastornos de Aprendizaje Específico de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Email: akaeuffer@gmail.com

Christopher Riquelme Salinas

Licenciado. Profesor de Educación Diferencial con mención en Trastornos del Aprendizaje Específico de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Email: chris.riquelme.salinas@gmail.com

María Paz Silva Erices

Licenciada. Profesora de Educación Diferencial con mención en Trastornos del Aprendizaje Específico de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Email: mariapaz.silvaerices@gmail.com

María Roswitha Osorio Hodges

Licenciada.. Profesora de Educación Diferencial con mención en Discapacidad Intelectual de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Email: roswithaosoriohodges@gmail.com

Natalie Torres Estay

Licenciada. Profesora de Educación Diferencial con mención en Trastornos de Aprendizaje Específico de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Email: natalie.torres.estay@gmail.com



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Tiza de Colores: Hacia la Enseñanza de la Inclusión sobre Diversidad Sexual en la Formación Inicial Docente

Colored Chalk: Towards Teaching on Sexual Diversity Inclusion in Initial Teacher Training

Natalia Salas Guzmán *¹
Margarita Salas Guzmán ²

¹ Universidad Diego Portales ² Asociación Ciudadana ACCEDER

Las políticas educativas de Latinoamérica y Chile vienen mostrando una creciente apertura hacia la diversidad en sus múltiples formas, lo que se enmarca en un contexto mundial cada vez más globalizado que ha despertado la conciencia de las identidades tradicionalmente excluidas (Schmelkes, 2004). La inclusión implica el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado que pudiera sufrir presiones excluyentes, no únicamente quienes tengan discapacidades o necesidades educativas especiales (Booth et al., 2000). En este sentido, el espacio de inclusividad debe estar garantizado para anticipar y prevenir cualquier tipo de discriminación, siendo una de ellas la que ocurre por orientación sexual o identidad de género en el entorno educativo. Este artículo hace una revisión de diversos conceptos asociados a la diversidad sexual, la inclusión educativa, el rol que poseen las casas formadoras de futuros educadores y la necesidad de incorporar acciones concretas en el conocimiento y enseñanza de la diversidad sexual.

Descriptores: Formación inicial docente, Educación inclusiva, Discriminación por orientación sexual, Enseñanza en diversidad.

Education policies in Latin America and Chile are showing an increasing openness towards diversity in its multiple forms, which is part of an increasingly globalized world context that has raised awareness of identities traditionally excluded (Schmelkes, 2004). Inclusion involves learning and participation of all students who may suffer exclusionary pressures, not only those with disabilities or special educational needs (Booth et al., 2000). In this respect, inclusion must be guaranteed to anticipate and prevent any discrimination, one of them being on sexual orientation or gender identity in educational settings. This article reviews various concepts associated with sexual diversity, inclusion in education, the role that initial teacher training programs have and the need to incorporate concrete actions in knowledge and teaching on sexual diversity.

Keywords: Initial teacher training, Inclusion in education, Sexual orientation discrimination, Education in diversity.

1. Enmarcando el problema: la discriminación por orientación sexual e identidad de género

El género es un concepto heteróclito y polisémico que se ha constituido en un verdadero prisma para la comprensión de las distintas expresiones e implicancias de lo que se denomina el "sexo social" (Dio-Bleichmar, 1992). En el transcurso de los años, la concepción de este término ha estado sujeta a constantes transformaciones a nivel de la flexibilización de los roles de género y de la emergencia de políticas públicas que incorporan la perspectiva de género (Valdés y Gomariz, 1993).

Desde un punto de vista feminista, cuando se habla del género se hace referencia a una categoría que da cuenta del proceso social por medio del cual se asigna a determinado grupo de personas un conjunto de características, comportamientos y expectativas según los caracteres sexuales secundarios visibles al momento de nacer. Tal como plantean Menéndez y Fernández (2015):

Es un hecho que la organización social en la que vivimos provee espacios, tareas y roles distintos y jerarquizados a hombres y mujeres; diferencias que se aprenden en el proceso de socialización. (...) Es decir, masculinidad y feminidad, ser hombre o ser mujer, constituyen construcciones históricas, económicas, sociales y psíquicas. (p. 202)

Es fundamental comprender que no se trata de características fluidas, por el contrario, se trata de roles rígidos, cuya transgresión conlleva sanciones sociales a diferentes niveles, que incluyen desde mecanismos de presión grupal comunitaria hasta sanciones legales e inclusive penas de muerte en sociedades más radicalizadas (Del Valle, 2015). Esto se agrava en tanto los roles de género, además de ser impuestos, son jerarquizados, porque aquello que se asocia con lo masculino es considerado superior y socialmente más valorado (Salas, 2016).

La forma en que las personas configuran su identidad, en este ámbito, es un proceso complejo en el que intervienen diversos factores, desde predisposiciones individuales hasta la adquisición de diversas capacidades suscitadas en el proceso de socialización y desarrollo. Sin duda un factor clave en la constitución de la subjetividad es la determinación del género, eje fundamental sobre el que se organiza la identidad del sujeto (Mayobre, 2007).

Las normas y estándares sociales en torno al género son diferentes en cada cultura y se han transformado significativamente a lo largo de los siglos, producto de importantes cambios en las relaciones sociales y productivas. No obstante, los imaginarios sociales se transforman mucho más lento que las realidades que les dieron origen con lo cual, a pesar de que existan configuraciones sociales que se han transformado sustancialmente en lo cotidiano, permanecen fosilizadas, como imágenes pétreas, en las mentes de muchas personas. Los medios de comunicación y los sistemas educativos han tenido históricamente un papel reforzador del status quo en materia de género y sexualidades (Rovetto y Simelio, 2012). Por ejemplo, la publicidad en torno a electrodomésticos y tareas del hogar continúa reflejando la esfera de lo doméstico como ámbito exclusivo de las mujeres, inclusive muchas décadas después de que las mujeres han ingresado masivamente al mercado profesional y en algunos países representan más de la mitad de la fuerza laboral. Asimismo sucede con las imágenes y enseñanzas que se imparten en el sistema educativo sobre qué es una familia, donde todavía se sigue hablando de la familia nuclear conformada por madre, padre, hijos e hijas, como la única y la ideal. Sabemos también que esta no es ya la realidad, en tanto existen muchísimas familias uniparentales, familias extendidas y familias también de parejas homoparentales (Allen y Burrell, 2008).

Se va evidenciando entonces, que muchas de las decisiones que se toman en materia de política pública, no están basadas en evidencia empírica o datos estadísticos, sino en prejuicios. El prejuicio se entiende como una actitud (normalmente negativa) hacia quienes integran algún grupo, basada solo en la pertenencia a un grupo social (Baron y Byrne, 2005; Stangor, 2009). Esta actitud incluye tanto evaluaciones negativas acerca del grupo social, como también sentimientos y emociones negativas hacia ellos y ellas. (Bodenhausen, Kramer y Susser, 1994). A su vez, los prejuicios también pueden incluir creencias y expectativas sobre quienes integran estos grupos, concretamente estereotipos, que sugieren que todos los miembros y las miembros de estos grupos poseen ciertas características y actúan de una forma determinada (McGarty, Lala y Douglas, 2011). Finalmente, el prejuicio puede implicar tendencias a actuar de forma negativa hacia quienes son objeto del mismo (Degner y Wentura, 2010).

A partir de un numeroso cuerpo de investigaciones se ha mostrado que los prejuicios, las actitudes, estereotipos y conductas, pueden tener un impacto negativo en las personas a quienes se dirigen (Dovidio, 2001; Lowery, Hardin y Sinclair, 2001; Tropp, 2003); fenómeno que se ha observado especialmente dentro del aula (Aronson, Quinn y Spencer, 1998). Cuando los prejuicios llevan a una persona a actuar de un modo determinado respecto al grupo o individuo prejuzgado, el resultado es la discriminación (Toro-Alfonso, 2012).

La homofobia/lesbofobia/bifobia que implican la discriminación de una persona por la orientación sexual que ésta ha configurado (homosexual, lesbica, bisexual), se manifiesta en actitudes negativas basadas en mitos y estereotipos acerca de las relaciones entre personas del mismo sexo (Snively, Kreurger, Stretch, Watt y Chadha, 2004). La Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) define la orientación sexual como: “la capacidad de cada persona de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual por personas de un género diferente al suyo, o de su mismo género, o de más de un género”¹. En este sentido, cabe resaltar que la homosexualidad, el lesbianismo, la bisexualidad y la heterosexualidad son variantes posibles de la orientación sexual de una persona; ninguna de ellas constituye un problema u obstáculo para el desarrollo pleno y saludable de la misma.

El otro concepto que es importante considerar es la identidad de género, definida por la CIDH como: “La vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente, la cual podría corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo”². Cuando la persona nace, el personal médico la clasifica de acuerdo a un binario de género: hombre o mujer, a partir de sus caracteres sexuales secundarios. No obstante, conforme se desarrolla su personalidad, su identidad de género puede coincidir con ese sexo asignado (persona cisgénero) o diferir de ese sexo asignado (persona transgénero). En este sentido, la transfobia es una discriminación dirigida hacia aquellas personas cuya identidad de género no coincide con el sexo asignado al nacer. La transfobia está basada en mitos sobre la biología como destino, así como en falta de información sobre la enorme diversidad corporal que existe en la especie humana. Justamente, cuando se escriben las siglas LGBTI, la I corresponde a la palabra Intersex, utilizada para describir todas aquellas situaciones en las que la anatomía sexual del individuo no se ajusta físicamente a los estándares culturalmente definidos para el cuerpo femenino o masculino (CIDH, 2015).

¹ Tomado de la página web de Conceptos Básicos LGBTI de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos <http://www.oas.org/es/cidh/multimedia/2015/violencia-lgbti/terminologia-lgbti.html>

² Idem

La homofobia/lesbofobia/bifobia/transfobia, así como el racismo y la misoginia representan obstáculos mayores para el pleno disfrute de los derechos humanos que toda persona ciudadana debe tener garantizados (Toro-Alfonso, 2012). Aun en personas jóvenes universitarias podemos encontrar altos niveles de homofobia/lesbofobia /bifobia/transfobia, lo que pudiera contradecir la percepción de que la juventud educada es más tolerante a la diferencia y a la diversidad sexual e identitaria (Toro-Alfonso y Varas-Díaz, 2004).

Respecto de la discriminación por diversidad en la orientación sexual o identidad de género, existen investigaciones que datan de hace más de treinta años (Penna Tosso, 2012). Dichos estudios plantean que el tipo de violencia que genera la discriminación por diversidad sexual e identitaria es compleja y difícil de combatir, y genera aislamiento social, aumenta la deserción escolar, influye en el rendimiento académico, recrudece el círculo de violencia, aumentando el padecimiento de trastornos mentales, incide en una baja autoestima y fortalece actitudes de discriminación hacia la comunidad LGBTI (Callahan, 2010; Carneiro, 2009; Ferfolja, 1998, 2003; Gonsiorek, 1988; Ilga, 2007; Miranda y Storms, 1989; Mohr y Rochlen, 1999; Norman, 2004; Pichardo, 2009; Savin-Williams, 2003; Wynee, 2008). Por tanto:

Ya son numerosas las investigaciones que muestran que el ámbito educativo es el espacio donde las personas LGBTI sufren una mayor discriminación y estigmatización. Especialmente grave por cuanto que se trata, en la mayoría de los casos, de menores de edad.
(COGAM, 2013, p. 19)

Más del 76% de personas no heterosexuales, afirman haber sufrido discriminación por su orientación sexual o identidad de género. Es en extremo preocupante que a pesar de que la mayoría de la discriminación proviene de sus pares, un 28% reporta discriminación por parte de docentes. En Chile, (MOVIHL, 2012) se aplicó un instrumento a 250 estudiantes de enseñanza media de 10 liceos y se obtuvieron los siguientes resultados:

- ✓ 50,4% reportó que no se imparten clases de educación sexual en su colegio; y en aquellos casos en que sí se imparte, un 77,2% aclaró que no incluye temas de diversidad sexual.
- ✓ En un 21,2% de los casos, se reportan comentarios discriminatorios por parte del mismo cuerpo docente.
- ✓ 66,8% de los casos de discriminación reportados quedan impunes.

En otros países latinoamericanos, como Costa Rica, en un sondeo de percepción realizado por el CEI (2012), un 63% de las personas encuestadas afirmaron ser discriminadas por su orientación sexual o identidad de género en su centro educativo. Un estudio realizado con 289 docentes y 52 directores y directoras escolares de contextos urbanos y rurales encontró que los y las docentes no tienen voluntad para discutir sobre homosexualidad con sus estudiantes (Woog, 1995, citada por Murray, 2011). En la lucha contra la homofobia/lesbofobia/bifobia/transfobia, el profesorado tiene un papel estratégico: es el garante del cambio, el formador del alumnado, el responsable de detectar y actuar contra la violencia y dar una respuesta educativa de calidad ante la diversidad afectivo sexual e identitaria (Penna-Tosso y Mateos Casado, 2014).

2. Importancia de la inclusividad y no-discriminación en los entornos educativos

Para Ortiz (2007) la preocupación por dar atención a la diversidad en el sistema educacional ha surgido desde tres grandes corrientes que se nutren mutuamente: el movimiento de educación para todos, el reconocimiento de las personas como sujetas de derecho y los movimientos de integración e inclusión.

Actualmente se muestra mayor apertura, desde las políticas educativas de Latinoamérica y Chile, hacia las múltiples manifestaciones de la diversidad (étnica, género, discapacidad, entre otras), mirada que es coherente con el contexto mundial de globalización que ha despertado la conciencia de las identidades locales y de aquellas tradicionalmente excluidas (Schmelkes, 2004). Existen variadas políticas internacionales que fundamentan esta necesidad, entre las que encontramos la Conferencia Mundial de Educación para Todos (UNESCO, 1990); el Marco de Acción del Foro Mundial de Educación para Todos (UNESCO, 2000); la Declaración de Cochabamba (OREALC/ UNESCO, 2001); y la Declaración de la Habana (UNESCO, 2002), y en Chile, más recientemente, la Ley de Inclusión Escolar (MINEDUC, Ley 20.845, publicada el 8 de junio de 2015) y la Ley de No Discriminación (SEGE-GOB, Ley 20.609, publicada el 24 de julio de 2013). Estas políticas re-orientan la mirada tradicional de que la diversidad se vincula especialmente con la discapacidad y las necesidades educativas especiales (particularmente de índole cognitivo). Los nuevos contextos legales y sociales promueven una nueva forma de pensar dicha diversidad, ampliando hacia los desafíos que la heterogeneidad supone en la labor docente, y abriendo desafíos, que en Chile se han asumido parcialmente desarrollando programas de atención a la diversidad (MINEDUC, 2010).

Todas las personas que habitamos este planeta, tenemos la responsabilidad y la obligación de educarnos y educar a las generaciones venideras para el desarrollo de una conciencia común, de conocimientos y habilidades indispensables, que propicien la interdependencia y la sensibilidad hacia un ambiente sociocultural y natural más saludable y equitativo. Esta responsabilidad se convierte en sí misma, un fin educativo. Padro (2004) establece que la diversidad, en el ámbito educativo, da cabida para trabajar la diferencia como manifestación natural de la individualidad humana. Recogiendo lo anterior, una de las metas del sistema educacional chileno dice relación con brindar un ambiente educativo de calidad, donde equitativamente todos los y las estudiantes puedan alcanzar su potencial académico (Guerrero, Provoste y Valdés, 2006). Es razonable pensar que una de las respuestas al origen de las diferencias antes mencionadas podría residir en fenómenos que ocurren dentro de la sala de clases, como las actitudes, prejuicios y teorías implícitas de los individuos involucrados en el proceso de enseñanza/aprendizaje (del Río y Balladares, 2010).

Desde esta perspectiva, la inclusión implica el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado que pudiera sufrir presiones excluyentes, no únicamente quienes tengan discapacidades o necesidades educativas especiales (Booth et al., 2000). En este sentido, el espacio de inclusividad debe estar garantizado para anticipar y prevenir cualquier tipo de discriminación por orientación sexual o identidad de género en el entorno educativo.

No obstante lo anterior,

en situaciones de inexistencia de apoyo familiar o del profesorado de los centros educativos, existe una clara vinculación entre el acoso escolar homofóbico que soportan los adolescentes y jóvenes LGB, el sentimiento de desesperanza que experimentan, y el consiguiente riesgo de

ideación, planeación e intento de suicidio por su parte. (Ferrándiz, Generelo y Gómez 2012, p. 83)

Como señala Blanco (1999) la sociedad excluye a muchas personas por razones políticas, religiosas, económicas, de capacidad, o de sexo, entre otras. La educación, por su parte, en lugar de ser un instrumento de transformación de la sociedad, muchas veces se convierte en un instrumento reproductor de ésta. La rigidez del sistema educativo tradicional y la homogeneidad de los currículos son una fuente constante de segregación y de exclusión.

La acción pedagógica y educativa tiene que tener como fin formar ciudadanas y ciudadanos que amen la justicia y fomenten el ideal de la igualdad y la no-discriminación hacia otras personas por razones de raza, sexo, lengua, religión etc. Por eso, la educación en el respeto, en la paz y en la justicia es el lema asumido por el laicismo actual. Es decir, hacer conocer los derechos humanos y estimular su práctica educativa y social. Para ello, se necesita de una educación que afirme valores, reconstruya actitudes y aplique acciones que tiendan a lograr cambios conductuales y cambios profundos en nuestra conciencia. La escuela puede ser agencia de reproducción social pero también de cambio (Venegas, 2013).

Una forma de cambio, hacia la inclusión en la educación, sucede desde la premisa de educar para interactuar (Dietz, 2003). Desde esta premisa, el sistema educativo tendrá como desafío la tarea de de-segregar activamente las escuelas, flanqueándolas con medidas anti discriminatorias. La tarea luego al interior del aula, consistirá no sólo en tematizar la heterogeneidad existente en el aula, sino que además aprovechar dicha heterogeneidad como material pedagógico, generando entre las y los educandos mecanismos intragrupal de formulación, negociación y resolución de conflictos a través de aprendizajes cooperativos, evitando reproducir las exógenas delimitaciones intergrupales. Ciertamente este modelo requiere de profundas transformaciones institucionales, cambiando desde un método centrado en el o la docente, a uno que le dé un rol activo al alumnado en la construcción del conocimiento, enseñando a reconocer los conflictos como motores de crecimiento, ayudando a enfrentar niveles de incertidumbre, a reconocer la naturaleza positiva de las dudas, etc. Esta duda es la que Duschatzky y Skliar (2000) plantean se debe tener, específicamente desde la sospecha de la diversidad. La sospecha hacia la diversidad implica no quedarse en el plano superficial del discurso del respeto o de la atención a la diversidad, sino en el cuidado de cómo se nombra lo diverso, de cuál es la perspectiva subyacente al uso que se da a la palabra “diversidad”. Cuidar que dicha comprensión discursiva no sea más que un mecanismo que refuerce la naturalización de las normas, bajo el velo de la pluralidad (Skliar, 2005, citado en Rosato y Vain, 2005).

3. La educación inclusiva

Antes de establecer aspectos relevantes respecto de la inclusión en los contextos y procesos educativos, resulta necesario clarificar la diferencia entre ésta y el concepto de integración, ya que ambos constructos refieren a condiciones distintas en la aproximación y trabajo de la diversidad. Tal y como lo refieren Matus y Rojas (2015), integración implica la adaptación del alumnado “diferente” al contexto educativo “normal”, para lo cual se requiere ofrecer condiciones específicas a su favor. Por otra parte, en la inclusión lo que se debe modificar es la relación del sujeto “distinto” con el contexto escolar, lo que implica una transformación de ambos actores en el proceso de aprendizaje (Dixon, 2005; Stainback y Stainback, 1999).

El desafío de una política educativa inclusiva implica encaminarse a crear Culturas Inclusivas, elaborar Políticas Inclusivas y desarrollar Prácticas Inclusivas, es decir, toda una transformación de la institución escolar que permita levantar barreras para el aprendizaje, acceso y participación que se generan en los sistemas educativos (Booth y Ainscow, 2012; MINEDUC, 2005). De esta manera, tal como lo manifiesta la UNESCO (1994), las escuelas comunes, con orientación inclusiva representarían el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad más inclusiva y lograr efectivamente una educación para todos y todas. La inclusión emerge tan pronto el establecimiento educativo reconoce los factores de exclusión que posee y establece un plan de mejora de la participación (Donoso, Mardones y Contreras, 2009).

La meta de la educación inclusiva propone eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad de clase social, etnia, cultura, religión, orientación sexual, identidad de género, lengua materna, género y capacidad (Murillo, 2010). Tal como lo plantea Theoharis (2007) este marco de comprensión lleva implícito el derecho a la educación ligado a valores tales como la justicia y la democracia, e interpela directamente a la escuela para ser una institución más justa y equitativa.

Crear instancias, dentro de la sala de clases, para reflexionar acerca del respeto y la no discriminación, de tal forma que alumnos y alumnas aprendan a convivir mejor y contribuyan a la igualdad social. Pues, para promover el respeto, "más que un cambio legal, se requiere de uno cultural y social" (Aylwin, 2000).

4. Enseñanza en diversidad sexual: rol de la formación inicial docente

La educación general se encuentra enfrentada en la actualidad a una nueva praxis en donde la convivencia de grupos de escolares heterogéneos es cada vez mayor, lo que exige responder de modo apropiado a tal diversidad (Ortiz, 2007); movilizandó la estructura curricular tradicional de formación de docentes, hacia una que no solo se centre en la igualdad, sino en la equidad.

La necesidad de mejorar la calidad de la formación inicial del profesorado es un tema recurrente en la actual discusión nacional sobre el mejoramiento de la educación. Autores como Hyson, Biggar y Morris (2009), destacan la relevancia que posee la formación universitaria en los y las futuras docentes, especialmente por la contribución significativa que dicha formación puede hacer en términos de las estrategias que ese futuro profesor o futura profesora tenga para generar aprendizaje crítico, positivo y duradero. No obstante, uno de los mayores desafíos que enfrenta la formación inicial en nuestro país es la preparación de docentes conscientes de sus propios prejuicios, y capacidades para enseñar en contextos de alta variabilidad. En ausencia de este análisis, y concientización, los profesores y profesoras en formación, toman sus decisiones a partir de sus propias experiencias como estudiantes, desechando cómo se le enseñó a enseñar en la universidad (Raftery y Valiulis, 2008).

Para diversos autores (Darling-Hammond y Bransford, 2005; Hyson, Biggar y Morris, 2009; Hyun, 2001), la investigación actual en formación inicial indica que los futuros profesores y profesoras necesitan tener los conocimientos, habilidades y actitudes para crear salas de clase democráticas, donde se implementen planes de estudio culturalmente incluyentes y sensibles de las diferencias en ellos (por ejemplo donde sea intencionado el equilibrio por género, o bien, donde se incluyan actividades que trabajen los discursos esencialistas sobre la identidad sexual), así como prácticas culturalmente apropiadas (Hyun, 2001). Como lo señala la revisión

bibliográfica (SERNAM, 2008; Skaalvik y Skaalvik, 2004), las experiencias y creencias que traen las futuras profesoras y profesores a los procesos de formación filtran y orientan las interpretaciones que dan a su trabajo en las aulas, de manera tal que una misma estructura de práctica puede resultar en aprendizajes muy distintos, dependiendo también del contexto en que se de esa experiencia.

La Comisión Nacional para la Acreditación de la Formación de Profesores de USA (NCATE, 2008) al realizar un análisis comprensivo acerca de las principales habilidades que necesita manejar el cuerpo docente para lograr un aprendizaje efectivo en su alumnado, pone énfasis en el manejo disciplinar, pedagógico-didáctico, pero sobretodo en la comprensión de la cultura social de origen de sus alumnos y alumnas, y en las prácticas discursivas que generen vínculos causales entre estereotipos e identidades en las personas. Y en este punto, son de especial interés las creencias que los profesores y las profesoras manejan respecto a los diferentes grupos que componen a su alumnado y sus teorías acerca de cómo se aprende en la infancia (por ejemplo, si hay diferencias entre las forma que un niño o niña aprende determinada disciplina y su desempeño en ella), o en la construcción de sus identidades, desde las experiencias sociales que promuevan (Rasmussen, 2004). Múltiples investigaciones han dado cuenta de la relación directa entre las creencias y acciones de las personas (Dweck, Levy y Stroessner, 1998; Feldman y Prohaska, 1979; Harris y Rosenthal, 1985).

Por tanto, la universidad se convierte en el espacio donde el futuro profesor o la futura profesora puede reconocer y modificar los prejuicios con los que opera, así como reflexionar sobre la pertinencia de dichos prejuicios ante la meta de enseñar. A pesar de lo anterior, casi no existen estudios en Chile que den cuenta de esta dinámica (reconocimiento y modificación del prejuicio), y de la capacidad que poseen las casas de formación inicial docente en modelar perspectivas y acciones hacia los prejuicios que posee el futuro profesorado. Dada la relevancia e impacto en el rendimiento académico que un prejuicio puede generar en un párvulo y escolar, es que éste artículo se presenta como una alternativa para responder a la pregunta acerca de la mirada que una casa de estudios superiores podría poseer respecto a la diversidad sexual, y la necesidad de incorporar espacios de reflexión sobre los propios prejuicios; así como enseñar a enseñar sobre inclusión en diversidad sexual desde la formación inicial docente.

De esta forma, la información que este artículo entregue puede ser utilizada para diseñar intervenciones que puedan complementar la formación del futuro profesorado, agregando a las mallas de formación contenidos transversales de los programas de educación actual, la importancia acerca de los estereotipos de género respecto a las capacidades académicas (Del Río y Balladares, 2010), las consecuencias de la no modificación de prejuicios y la relevancia de la inclusión de estrategias para observar prácticas de discriminación hacia la diversidad y modelar nuevas formas de actuar.

En Chile también es necesario un cambio de enfoque en la formación de docentes que integre, en los planes de estudio, el desarrollo de “competencias pedagógicas para atender a la diversidad” del alumnado en la educación regular (Ortiz, 2007, p. 46).

5. Buenas prácticas en transversalización de la inclusividad

Se dice que las aulas son heterogéneas, debido a la multiplicidad de tipos de personas que se congregan dentro de un salón de clases. Parrilla (2004) considera que en ella existen “reglas y rutinas” donde se genera su propia cultura. Esto muestra que los y las docentes al enfrentarse con un grupo, deben tener en cuenta la gran cantidad de caracteres que allí se establecen. El

autor menciona que el clima de aula es determinado, en gran medida, por cómo se llevan las interacciones entre los y las estudiantes. Entonces, si se ve la educación más que como “un proceso meramente instructivo, la dimensión social del aula –se vuelve– un elemento de referencia básico a considerar, programar y evaluar por el profesor” (Parrilla, 2004, p. 7). Es importante que el profesorado genere “cambios radicales” (Marchesi y Martín, 1998, p. 220) debido a que tienen “en sus manos [...] la clave del aprendizaje multicultural” (Zafra, 2011, p. 1), el aprendizaje con valor y foco puesto en la diversidad.

Lo anterior tiene implicancias directas en el desarrollo del aprendizaje del estudiantado a raíz de que:

desde un punto de vista psicológico, sociológico e inclusivo, hay que tener en cuenta el ecosistema completo en que se produce el desarrollo, poniendo el énfasis no sólo en el niño o niña o en el contexto, sino también en las interacciones que ocurren entre los diferentes sistemas que contribuyen al desarrollo del niño/adolescente. (Vygotsky, 1999, en Araniva, Araniva y Santos, 2012, p. 68)

Esto quiere decir que, al tener en cuenta los nexos y relaciones que se establecen en el aula y sumado a esto la heterogeneidad de los y las educandas, se puede lograr un proceso de aprendizaje más significativo e integrador.

Sears (1999), citado por Murray (2011, p. 24), plantea 5 propuestas para los salones de clase de educación primaria, desafiando a los y las educadoras a reconceptualizar lo que enseñan:

- ✓ La diversidad es una marca humana. En relación al género y la sexualidad el cuerpo docente tiende a uniformar a niños y niñas con los mismos moldes normalizados. Una parte básica de la educación inclusiva es deconstruir los binarios sexuales y de género.
- ✓ Las (Homo-Bi)sexualidades son esencias construidas, es decir, la identidad sexual se estructura en torno a un contexto socio-cultural específico. Para apoyar a las personas jóvenes LGBTI, en lugar de enfocarse en qué causa la homosexualidad/lesbianidad /bisexualidad, es mejor considerar los factores que contribuyen a la homofobia/ lesbofobia/bifobia y el heterosexismo.
- ✓ La homofobia y el heterosexismo son adquiridos. En otras palabras, el odio y el miedo a las personas que aman a otras personas de su mismo género se adquieren a temprana edad. El profesorado debe confrontar los prejuicios personales con los que ha sido adoctrinado a lo largo de décadas de heterosocialización.
- ✓ La inocencia infantil es una ficción absoluta. Muy a menudo las personas adultas disfrazan su temor a la incomodidad subestimando la capacidad de los niños y las niñas para pensar de forma crítica y comprender profundamente su entorno.
- ✓ La familia es lo primero, y algunos conceptos como parentalidad y familia se han transformado, con lo cual es importante que las y los educadores identifiquen y enseñen sobre la realidad (por ejemplo, algunas familias tiene dos mamás o dos papás que se aman).

Vecellio (2012) hace una adaptación del modelo de Banks de 4 niveles de integración del contenido multicultural, para proponer cómo podrían integrarse los contenidos LGBTI en la currícula escolar de K-12 (esto es, desde preescolar hasta enseñanza media), el cual sintetiza de la siguiente forma:

- ✓ Nivel 1. Contribuciones, enfocado en: héroes/heroínas, feriados y elementos culturales discretos. Este es el más sencillo de transformar, incluyendo figuras relevantes para el movimiento LGBTI, así como celebraciones clave, tales como el mes del orgullo, en Junio.
- ✓ Nivel 2. Adición: se agregan contenidos, conceptos y perspectivas al currículum, sin cambiar su estructura actual.
- ✓ Nivel 3. Transformación: se cambia la estructura de la currícula de forma que las y los estudiantes pueden ver conceptos, temas y eventos desde la perspectiva de múltiples grupos culturales y étnicos.
- ✓ Nivel 4. Acción Social: el estudiantado toma decisiones sobre temas sociales importantes y realiza acciones para buscar resolverlas. Este nivel implica una transformación más a nivel pedagógico, que de contenidos.

6. Formación inicial docente: una propuesta con mirada inclusiva en diversidad sexual

Para que las anteriores propuestas se puedan desarrollar, es necesario que el cuerpo docente posea la formación que permita conocer y aplicar estrategias de inclusión y diversidad. Para ello, las facultades formadoras de educadores y educadoras, en sus distintos niveles y carreras, deben evidenciar compromiso y conocimiento teórico y práctico, desde una mirada que valore la diversidad (como parte de su perfil de egreso), acompañado de acciones concretas, plasmadas en sus mallas curriculares de formación de docentes, donde la diversidad sea un recurso de apoyo al aprendizaje, y no un obstáculo o déficit a subsanar. Tal y como lo plantea Ortiz (2007), “la educación inclusiva implica una visión diferente de la educación común basada en la valoración de la heterogeneidad” (p. 55).

Un modelo que puede apoyar esta mirada de inclusión en la FID (Formación Inicial Docente), es el planteado por Booth y Ainscow (2012), desde el que se desprenden tres ámbitos de acción: recomendaciones para la creación de culturas inclusivas hacia la diversidad en la orientación sexual; recomendaciones para la creación/elaboración de políticas inclusivas dentro de la misma universidad, visibilizando la necesidad de abrir la mirada de lo inclusivo al foco de la diversidad sexual; y recomendaciones para la implementación de prácticas inclusivas, a través de los diversos instrumentos curriculares actuales de formación inicial, que se extrapole posteriormente a las prácticas pedagógicas que realice el futuro profesorado.

6.1. Recomendaciones para la creación de culturas inclusivas hacia la diversidad en la orientación sexual, especialmente con foco de aplicación en comunidad escolar

La identidad se va construyendo durante toda la vida del ser humano, a partir de sus intereses e interacciones sociales, culturales e históricas. Resulta mucho más útil pensar la sexualidad como un espectro, un continuum, en lugar de categorías rígidas. Es por eso que, desde temprana edad, se deben generar espacios inclusivos en los diferentes ámbitos donde éste ser humano se va a desarrollar. Específicamente, en el área de la educación, donde el sujeto convive en un aula que es heterogénea, con una sociedad heterogénea, y que se sitúa en un mundo heterogéneo; acciones que sean efectivas en tratar la temática de la inclusividad son primordiales. Este tratamiento no solo permitirá tener posibilidades de diversidad de miradas acerca del mundo, sino que además, favorecerá las condiciones para que dichas diversidades se

mantengan (mejorando el clima para el aprendizaje, promoviendo espacios que mejoren la convivencia de los sujetos en el espacio educativo y en la sociedad).

La creación de estas culturas inclusivas parte por el conocimiento de las mismas, por tanto, propiciar actividades donde se vivencien acciones educativas positivas, donde haya sido exitosa la incorporación de estrategias inclusivas desde la diversidad sexual, deben ser incorporadas como práctica cotidiana en la formación inicial docente, especialmente destacando los beneficios y oportunidades; y tensionando la dimensión de la valoración de la otredad. La promoción de la empatía es una acción en consonancia con lo anterior. De este modo, todo el trabajo dirigido a re-conocer a la otra persona y sus necesidades tendría un impacto positivo en la posibilidad de ponerme en el lugar de los demás. Esto último disminuiría acciones asociadas al *bullying*, la violencia y la discriminación, generando actitudes positivas de lo diverso (Huepe et al., 2011).

Para apoyar lo anterior, se hace necesario incorporar activa y explícitamente en la formación docente el tema de la desmitificación de la diversidad en la orientación sexual e identidad de género, las creencias asociadas a su desarrollo, características y actitudes. Por una parte, las casas de formación superior adquieren un rol primordial en esta recomendación, asegurando desde la formación inicial y continua, la promoción del sentido de la igualdad y de la diversidad. Así como, en la enseñanza de lineamientos a los y las docentes (en formación y en ejercicio) donde se pueda trabajar el imaginario colectivo, también es plausible la representación del estereotipo hacia la diversidad sexual. Y por otra parte, las universidades con FID deben incluir espacios de práctica crítica-reflexiva, que movilicen e instalen la pregunta por aquello que considero “normal” y aquello que considero “diverso”, con el objeto de visibilizar las formas en que ello afecta la toma de decisiones pedagógicas (planificaciones, evaluaciones, uso de recursos, relación con escolares, apoderados, colegas, cultura del diagnóstico, etiquetamiento de escolares por sus características individuales, etc). Como lo plantean Matus y Rojas (2015), “los profesores y profesoras, de manera casi espontánea, actúan desde formas naturalizadas de conocer a sus estudiantes” (p. 52). Es necesario problematizar, desde la mirada de cultura inclusiva, las consecuencias que dichas formas de pensar tienen en la configuración del espacio escolar.

6.2. Recomendaciones para la creación/elaboración de políticas inclusivas, dentro de la misma universidad, visibilizando la necesidad de abrir la mirada de lo inclusivo al foco de la diversidad sexual

Reconocer en la otra persona a alguien con quien interlocutar, de manera válida, se convierte en la idea fundamental del aprendizaje en diversidad, despertar así un interés por lo desconocido en general y con ello superar el etnocentrismo fomentando el auto-conocimiento justo a través del aprendizaje de lo desconocido. Es necesario, entonces, crear instancias políticas donde explícitamente se trabaje la realidad del diálogo, la reciprocidad, la interdependencia, y donde se esboce “un método de interacción para un enriquecimiento mutuo y, al mismo tiempo, una garantía de cohesión e inclusión social” (Leibrant, 2006, pp. 1-2). Este aprendizaje en diversidad se favorece cuando las políticas dentro de las instituciones, generan las condiciones para su desarrollo. La construcción de la identidad, desde una mirada de inclusión, genera actitudes positivas e integradoras para todos y todas.

Si miramos la formación inicial docente, como un espacio de articulación y favorecimiento de la diversidad, entonces, las casas de estudio superior deberían: a) desarrollar políticas específicas, donde se regulen las acciones entre los diversos actores y sus orientaciones sexuales e identidades de género; b) convocar a la orientación en aspectos de educación, salud (en

diferentes instancias sociales); y c) cautelar que las iniciativas sean lineamientos sistemáticos, visibles a partir de los diversos instrumentos de la gestión universitaria (reglamentos, planes de desarrollo estratégico, informes de acreditación), acciones de inclusión y trato hacia la diversidad en la orientación sexual y la identidad de género, más que propuestas aisladas, o generadas en base a acciones reactivas. El liderazgo de las direcciones debiese viabilizar la discusión en la aplicación de la noción de diversidad dentro de las mallas curriculares de cada carrera impartida; especialmente desde aquellas carreras con aplicación social (como lo es educación). No como una declaración solamente de intereses, sino dando un sentido contextualizado, situado acerca del para qué de la diversidad.

6.3. Recomendaciones para la implementación de prácticas inclusivas, a través de los diversos instrumentos curriculares actuales de formación inicial

Gran parte de las actitudes e identidades de un sujeto se conforman en su paso por la escuela. Es en la sala de clases donde algunas de las formas de ser se conforman, se practican, se prueban y se fortalecen; convirtiéndola en un espacio de oportunidades para las interacciones sociales y personales positivas. Es en este espacio donde el trabajo pedagógico está llamado a promover la creación de identidades sexuales desde el respeto a la singularidad (en contraste con la descalificación de la otra persona y sus diferencias). Generar espacios de interacción protegida resulta vital para la conformación inclusiva de la diversidad en el espacio educativo. En este sentido, pensar “la heterogeneidad de manera estática tiene efectos negativos importantes ya que incita a pensar que se requiere un currículum o modo de enseñar específico para cada estudiante” (Matus y Rojas, 2015, p. 54), cuando el foco debe estar puesto en la implementación de prácticas inclusivas y en el uso diverso de los instrumentos curriculares existentes.

De esta manera, se hace pertinente la interdisciplinariedad, el trabajo colectivo para hacer visible y tomar conciencia que son muchos más los referentes que compartimos que los que nos diferencian. El currículum ofrece el trabajo desde lo transversal, donde se revisen las representaciones y sesgos sociales en distintas instancias a lo largo de la carrera educativa y en adecuación a los diversos contextos que la práctica docente genere. Es imperioso trabajar la sensación de amenaza que lo diverso puede levantar, la modificación del sesgo desde nuestras experiencias anteriores al proceso formativo. Justamente es, en la adaptación del currículo, donde se pueden construir espacios de conocimiento mutuo y respeto con asignaturas precisas y pertinentes a temas asociados a los derechos humanos, la diversidad, la inclusión educativa, con foco en la otredad.

Finalmente, una forma de implementar prácticas inclusivas es en el cuidado que el cuerpo académico que forma los futuros docentes tiene en torno al lenguaje. Promover un uso del lenguaje, de conceptos específicos, y de autores con pensamiento que permitan eliminar sesgos asociados a lo diferente, y a su vez cuestionar los roles y estereotipos tradicionalmente asignados al ser hombre o mujer, así como reconocer la posibilidad de que hay personas que no se identifican con ninguna de estas dos categorías, resulta fundamental. Este tipo de sesgo se podría presentar en varios niveles y prácticas pedagógicas: en la construcción de ejemplos, en la referencia a eventos y trayectorias de sujetos con diversidad sexual o identitaria, y también en los apelativos para referirse a ellos y ellas. Se recomienda utilizar un lenguaje inclusivo que respete la diversidad, y que modele la forma de hacerlo posteriormente en la sala de clase y en la escuela, y que se adquiere desde la formación inicial de quien aplicará a futuro esa docencia. Parafraseando a Matus y Rojas (2015), la transformación en la comprensión de lo diferente y

de lo normal se aprende, por tanto, podemos desaprenderlo o bien aprenderlo de otra manera (Britzman, 1991).

El concepto de aula heterogénea nos recuerda y enfrenta a una realidad con diversos posibles contextos, y desafíos. Uno de ellos es mirar el proceso de FID y su transferencia al ámbito escolar posterior, como espacio de inclusión. Tal y como plantea Soriano Ayala (2004, p. 10) “la escuela se convierte en un espacio privilegiado para potenciar la convivencia entre los pueblos, e inculcar el valor positivo de la diversidad, siendo la respuesta a la misma uno de sus retos fundamentales en el siglo XXI.

7. Reflexiones finales

A pesar de todas las luchas y transformaciones sociales que han sucedido en las últimas décadas, los procesos de formación docente continúan arrastrando visiones estereotipadas sobre los roles de género, que generan propuestas pedagógicas excluyentes de la diversidad presente actualmente en el alumnado.

Este artículo hace una revisión de diversos conceptos asociados a la diversidad sexual, la inclusión educativa y el rol que poseen las casas formadoras de futuros educadores. Se hace un llamado a la necesidad de incorporar acciones concretas en el conocimiento y enseñanza de la diversidad sexual; así como al análisis y comprensión de los procesos de inclusión/exclusión asociados a esta temática en el sistema educativo. Parte de ese análisis implica reflexionar en torno a las representaciones y creencias que se sostienen en torno a la diversidad, relacionando dichas manifestaciones implícitas con las decisiones y acciones pedagógicas que posteriormente se toman en torno al sujeto con diversidad sexual. El prejuicio hacia la diversidad sexual genera naturalización del mismo, lo que afecta las percepciones de identidad propia y hacia el otro. Es imperioso construir estrategias pedagógicas innovadoras que propicien respuestas a la diversidad del aula, conectando las interacciones entre los actores y visibilizando, desde una participación activa, la temática de la diversidad sexual en la educación.

El conjunto de estudios e investigaciones aquí mostrados concuerdan en señalar que es fundamental el reconocer y redefinir la forma en que se enseñan aspectos clave como el género, la construcción de identidad, el prejuicio, los derechos humanos, la inclusión educativa y la mirada de diversidad. Junto con activar la conciencia y reflexión respecto del riesgo de la discriminación, la formación docente debe ofrecer suficientes oportunidades para que los docentes desarrollen habilidades pedagógicas y didácticas que les permita enfrentar la diversidad sexual en el aula. Estos aspectos deben proponerse como transversales en el currículum de la FID, de forma tal que visibilicen la autoexploración como una necesidad requerida para trabajar las barreras de discriminación, y evaluando los propios procesos de inclusión/exclusión en los que participo, a partir de la discusión colectiva de los mismos, con el objeto de modificarlos y conectarlos con nuevas formas de pensar el proceso de adquisición y vivencia de la sexualidad en la cotidianidad actual. El quehacer pedagógico debe fundarse en la importancia de valorizar la diversidad humana como recurso formativo.

A su vez, se requiere instalar la temática en el plano investigativo, aportando con mayor evidencia acerca de los sesgos y prejuicios que muchas veces subyacen a las interacciones pedagógicas, y especialmente en torno a las condiciones en las cuales la diversidad sexual se manifiesta. Es un tema de urgencia, por las consecuencias que el prejuicio y la discriminación conlleva a la práctica docente, al modelamiento y construcción identitario en las diferentes etapas que el sistema educacional propone, y en la constitución de una sociedad más justa y

empática. Este artículo propone algunas estrategias desde las cuales abordar las tensiones actuales en materia de la enseñanza de la diversidad sexual; así como del llamado que todo educador y educadora tiene de transformar su espacio de aula en uno de respeto y compromiso hacia las distintas manifestaciones de la diversidad. Pero sobre todo, hace un llamado a que se analicen y aborden las políticas, culturas y prácticas inclusivas en las instituciones educativas y el aula.

En suma, hay al menos dos actores fundamentales para propiciar el cambio en el nuevo paradigma de inclusión social y sexual del siglo XXI; a) institucional/cultural, esto es, que tanto desde las políticas públicas como desde las casas de estudio encargadas de la formación docente incidan concreta y planificadamente sobre la modificación de creencias y estereotipos arraigados respecto a la diversidad que se manifiesta en el aula de clases. En este aspecto, la meta-educación debería ser un foco importante en la enseñanza de la diversidad en los actores que luego deben llevar a cabo estos aprendizajes en el aula. Esto implica una articulación de orden colectivo en donde la política y la educación deben coordinarse en pos de esta tarea; b) individual, que se centra específicamente en la metacognición y conciencia de cada uno de nosotros, esto es, planificadores, políticos, educadores, directivos, apoderados, estudiantes, etc. Esta perspectiva implica, una vez interiorizada la convicción sobre la diversidad y la verdadera naturalidad de los escenarios sociales (“la convivencia en la diversidad”), que cada sujeto –a través del uso del control cognitivo– esté consciente de su papel en la democratización y respeto por el otro, en cuanto a sujeto de derecho y libertades, autorregulando sus propias creencias erradas, estereotipos, prejuicios y discriminación, en pos de garantizar una convivencia social más armónica, justa y democrática. Estos ingredientes son indispensables para contar mañana con sociedades más sanas, inclusivas y respetuosas.

La educación aspira a promover equidad en las oportunidades de aprendizaje en un clima de aceptación y respeto entre quienes conviven en el aula. Estos objetivos, ampliamente compartidos, enfrentan serios desafíos y riesgos que deben ser abordados con profesionalismo desde la formación inicial de los profesores, hasta la forma en que se organizan y se transfieren a las escuelas.

Referencias

- Allen, M. y Burrell, N. (2008). Comparing the impact of homosexual and heterosexual parents on children: meta-analysis of existing research. *Journal of Homosexuality* 32(2), 19-35. doi:10.1300/j082v32n02_02
- Araniva, E., Araniva E. y Santos, P. (2012). *La escuela inclusiva de tiempo pleno y su incidencia en el desarrollo de competencias cognitivas en los estudiantes del tercer ciclo turno vespertino del centro escolar Distrito Italia en el año 2012*. (Tesis para optar al grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación). Universidad de El Salvador.
- Aronson, J., Quinn, D. M. y Spencer, S. J. (1998). Stereotype threat and the academic underperformance of minorities and women. En J. Aronson (Ed.), *Prejudice: the target's perspective* (pp. 83-103). San Diego, CA: Academic Press
- Aylwin, M. (2000). *Sobre la tolerancia*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/>
- Baron, R. y Byrne, D. (2005). *Psicología social*. Madrid: Prentice Hall.
- Blanco, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Santiago: OREALC/UNESCO.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2012). *Guía para la inclusión educativa. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago: Fundación Creando Futuro.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw, L. (2000). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bodenhausen, G., Kramer, G. y Susser, K. (1994). Happiness and stereotypic thinking in social judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(4), 621-632. doi:10.1037//0022-3514.66.4.621
- Britzman, D. (1991). *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*. Nueva York: State University of New York Press.
- Callahan, C. (2010). Schools that have not protected and worked with gay and lesbian students have been sanctioned by the courts. *Education*, 121(2), 54-76.
- Carneiro, N. S. (2009). *Homossexualidades. Uma psicologia entre ser, pertencer e participar*. Porto: Livpsic.
- CEI. (2012). *Sondeo de percepción de los derechos humanos de las poblaciones LGBT en Costa Rica en el año 2012*. Recuperado de <http://bd.cdmujeres.net/documentos/sondeo-percepcion-derechos-humanos-poblaciones-lgbt-costa-rica-ano-2012-diversidad-sexual>
- COGAM. (2013). *Estudio 2013 sobre discriminación por orientación sexual y/o identidad de género en España. Federación estatal de lesbianas, gays, bisexuales y transexuales*. Recuperado de <http://www.felgtb.org/rs/2447/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/bd2/>
- Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Dio-Bleichmar, E. (1992). Del sexo al género. *Revista de la Asociación Escuela Argentina para Graduados*, 18, 1-15.
- Del Río, F. y Balladares, J. (2010). Género y nivel socioeconómico de los niños: expectativas del docente en formación. *Revista Psykhe*, 19, 81-90. doi:10.4067/s0718-22282010000200008
- Del Valle, M. (2015). *La marcha hacia la igualdad*. Recuperado de: <http://www.notariado.org/liferay/>
- Degner, J. y Wentura, D. (2010). Automatic prejudice in childhood and early adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98, 356-374. doi:10.1037/a0017993
- Dixon, S. (2005). Inclusion-not segregation or integration is where a student with special needs belong. *The Journal of Education Thought*, 39(1), 33-53.
- Donoso, A., Mardones, P. y Contreras, R. (2009). Propuestas y desafíos a partir de la experiencia de una escuela con migrantes en el Barrio Yungay, Santiago de Chile. *Docencia*, 37, 56-62.
- Dovidio, J. F. (2001). On the nature of contemporary prejudice: the third wave. *Journal of Social Issues*, 57, 829-849. doi:10.1111/0022-4537.00244
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, 4(7), 23- 36.
- Dweck, C., Levy, S. y Stroessner, S. (1998). Stereotype formation and endorsement: the role of implicit theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1421-1436. doi:10.1037//0022-3514.74.6.1421
- Feldman, R. S. y Prohaska, T. (1979). The student as pygmalion: effect of student expectation on the teacher. *Journal of Educational Psychology*, 71, 485-493. doi:10.1037/0022-0663.71.4.485

- Ferfolja, T. (1998). Australian lesbian teachers. A reflection of homophobic harassment of high school teachers in new south wales government schools. *Gender and Education*, 10(4), 401-415. doi:10.1080/09540259820835
- Ferfolja, T. (2003). *Mechanisms of silence: sexuality regulation in New South Wales high schools. Perspectives from lesbian teachers* (Tesis doctoral). Universidad de New South Wales, Australia.
- Ferrandiz, J. L., Generelo, J. y Gómez, A. (2012). *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes LGB*. Recuperado de <http://www.felgtb.org/rs/>
- Guerrero, E., Provoste, P. y Valdés, A. (2006). *La desigualdad olvidada: género y educación en Chile*. En P. Provoste (Ed.), *Equidad de género y reformas educativas* (pp. 99-151). Santiago: Hexagrama.
- Gonsiorek, J. C. (1988). Mental health issues of gay and lesbian adolescents. *Journal of Adolescent Health Care*, 9, 114 – 122.
- Harris, M. J. y Rosenthal, R. (1985). Mediation and interpersonal expectancy effects: 31 meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 97(3), 363-386. doi:10.1037//0033-2909.97.3.363
- Huepe, D., Roca, M., Salas, N., Canales-Johnson, A. ... Rivera-Rei, A. (2011). Fluid intelligence and psychosocial outcome: from logical problem solving to social adaptation. *PLoS ONE* 6(9), 24-58.
- Hyun, E. (junio, 2001). How do we prepare future early childhood teachers for developmentally and culturally appropriate practice. Comunicación presentada en el *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Cambridge, MA.
- Hyson, M., Biggar, H. y Morris, C. (2009). Quality improvement in early childhood teacher education: faculty perspectives and recommendations for the future. *ECRP*, 11(1), 200 – 220.
- International Lesbian Gay Association. (2007). *La salud de las lesbianas y mujeres bisexuales: cuestiones locales, preocupaciones comunes. Informe ILGA 121*. Obtenido de: <file:///Users/NATY/Downloads/2007-ilga-la-salud-de-lesbianas-y-bisexuales.pdf>
- Leibrandt, I. (2006). *El aprendizaje intercultural a través de la literatura. Revista de estudios literarios Espéculo*. Obtenido de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero32/aprendiz.html>
- Lowery, B. S., Hardin, C. D. y Sinclair, S. (2001). Social influence effects on automatic racial prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 842-856. doi:10.1037//0022-3514.81.5.842
- McGarty, C., Lala, G. y Douglas, K. M. (2011). *Opinion-based groups. Strategic uses of social technology: an interactive perspective of social psychology*. Boston, MA: Cambridge University Press.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempo de cambio*. Madrid: Alianza.
- Matus, C. y Rojas, C. (2015). Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: a propósito de la ley de inclusión escolar. *Revista Docencia*, 56, 47-56.
- Mayobre, P. (2007). La formación de la identidad de género una mirada desde la filosofía. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 12(28), 35-62.
- Menéndez, M. I. y Fernández, M. (2015). (Re)definición de los roles de género en la cultura popular. El caso de the hunger games. *Revista de Sociología*, 100(2), 195-210. doi:10.5565/rev/papers.2096
- MINEDUC. (2005). *Política nacional de educación especial. Nuestro compromiso con la diversidad*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC. (2010). *Educación en la diversidad*. OEA-UNESCO. Obtenido de: http://portales.mineduc.cl/index2.php?id_portal=20&id_seccion=3011&id_contenido=11888
- Miranda, J. y Storms, M. (1989). Psychological adjustment of lesbians and gay men. *Journal of Counseling & Development*, 68(1), 41-45. doi:10.1002/j.1556-6676.1989.tb02490.x

- Mohr, J. J. y Rochlen, A. B. (1999). Measuring attitudes regarding bisexuality in lesbian, gay male, and heterosexual populations. *Journal of Counseling Psychology*, 46, 353-369. doi:10.1037/0022-0167.51.1.49
- Movimiento de Integración y Liberación Homosexual – Movilh-. (2012). *Encuesta sobre Educación sexual y Discriminación*. Obtenido de: <http://www.movilh.cl/documentacion/Encuesta-sobre-educacion-sexual-y-discriminacion.pdf>
- Murillo, J. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1, 169-186.
- Murray, O. J. (2011). *Outing queer issues in teacher preparation programs: how pre-service teachers experience sexual and gender diversity in their field placement* (Tesis doctoral). Portland State University.
- NCATE. (2008). *Professional standards for the accreditation of teacher preparation institutions*. Boston, MA: National Council for Accreditation of Teacher Education.
- Norman, J. (2004). *A survey of teachers on homophobic bullying in Irish second level schools*. Dublin: Dublin City University.
- OREALC/UNESCO. (2001). *Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI*. Cochabamba: PROMEDLAC.
- Ortiz, H. (2007). Formación del profesorado y atención a la diversidad: desafíos a los procesos de innovación curricular en educación inicial. *Revista Académica de la Universidad Católica del Maule*, 33, 45-60.
- Parrilla, A. (2004). La construcción del aula como comunidad de todos. *Organización y Gestión Educativa*, 2, 19-24
- Penna Tosso, M. (2012). *Formación del profesorado para la atención a la diversidad afectivo sexual* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Penna Tosso, M. y Mateos Casado, C. (2014). Los niveles de homofobia de los futuros docentes: una cuestión de derechos, salud mental y educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 123-142.
- Pichardo, J. I. (2009). *Entender la diversidad familiar: relaciones homosexuales y nuevos modelos de familia*. Barcelona: Bellaterra.
- Padro, J. (2004). La igualdad educativa en la interculturalidad. Hacia un perfil específico de la diversidad en educación física. *Com Revista Digital*, 72, 1-5.
- Rasmussen, M. L. (2004). That's so gay!: a study of the deployment of signifiers of sexual and gender identity in secondary school settings in Australia and the United States. *Social Semiotics*, 14(3), 289-308. doi:10.1080/10350330408629681
- Rovetto, F. y Simelio, N. (2012). Diferencias de género en los medios de comunicación: análisis de la invisibilización del trabajo de las mujeres en la prensa española. *Enfoques*, 24(1), 31-52.
- Rosato, A. y Vain, P. (Coords.). (2005). *La construcción social de la normalidad. Alteridades, diferencias y diversidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Salas, M. (enero, 2016). Machismo: en busca del game over. Representaciones de género en los videojuegos más populares de Costa Rica. Ponencia presentada en el *Encuentro feminismos, género y comunicación*. Centro de Investigaciones en Comunicación, Universidad de Costa Rica.
- Savin-Williams, R. C. (2003). Suicide attempts among sexual-minority male youth. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology* 32(4), 509-522.
- Servicio Nacional de la Mujer –SERNAM-. (2008). *Análisis de Género en el Aula. Documento de Trabajo* No. 117. Obtenido de http://estudios.sernam.cl/documentos/?eMTEONDczNw==Análisis_de_Genero_en_el_Aula

- Skaalvik, S. y Skaalvik, E. M. (2004). Gender differences in math and verbal self-concept, performance expectations, and motivation. *Sex Roles*, 50, 241-252. doi:10.1023/b:sers.0000015555.40976.e6
- Soriano Ayala, E. (Coord.). (2004). *La práctica educativa intercultural*. Madrid: La Muralla.
- Snively, C. A., Krueger, L., Stretch, J. J., Watt, J. W. y Chadha, J. (2004). Understanding homophobia. *Journal of Gay and Lesbian Social Services*, 17(5), 59-81. doi:10.1300/j041v17n01_05
- Stainback, W. y Stainback, S. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stangor, C. (2009). The study of stereotyping, prejudice, and discrimination within social psychology: a quick history of theory and research. En T. D. Nelson (Ed.), *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination* (pp. 1-22). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Toro-Alfonso, J. (2012). El estado actual de la investigación sobre la discriminación sexual. *Revista Terapia Psicológica* 30(2), 71-76. doi:10.4067/s0718-48082012000200007
- Toro-Alfonso, J. y Varas-Díaz, N. (2004). Los otros: prejuicio y distancia social hacia hombres gay y lesbianas en una muestra de estudiantes de nivel universitario. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 4, 537-551.
- Tropp, L. R. (2003). The psychological impact of prejudice: implications for intergroup contact. *Group Processes & Intergroup Relations*, 6, 131-149.
- UNESCO. (1990). *Conferencia mundial de educación para todos*. París: UNESCO.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. París: UNESCO
- UNESCO. (2000). *Marco de acción del foro mundial de educación para todos*. París: UNESCO
- UNESCO. (2002). *Primera reunión intergubernamental del proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe*. La Habana: UNESCO.
- Valdés, T. y Gomariz, E. (Coords.). (1993). *Mujeres latinoamericanas en cifras*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Vecellio, S. (2012). Enacting FAIR education: approaches to integrating LGBTI content in the K-12 curriculum. *Multicultural Perspectives*, 14(3), 169-174. doi:10.1080/15210960.2012.697015
- Venegas, M. (2013). La educación afectivo sexual en el marco de la educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6(3), 408 - 425.
- Wynee, N. (2008). *An analysis of student teacher preparation in relation to homophobia* (Tesis doctoral). Universidad del Estado de Humboldt, California.
- Zafra, R. (2011). La diversidad en las aulas como factor de cambio social. *Cuadernos de Educación y Desarrollo* 3(25). Obtenido de <http://www.eumed.net/rev/ced/25/rmzv.htm>

Breve CV de las autoras

Natalia Salas Guzmán

Ph.D. en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Chile y es Psicóloga por la Universidad de Costa Rica. Es profesora e investigadora de temáticas asociadas a la inclusión, cognición social, neurociencias y diversidad. Dichas líneas de investigación ha sido financiadas por fondos nacionales e internacionales (MINEDUC, CONICYT, OEA y BID), con publicaciones de alto nivel en los últimos 15 años. Ha colaborado en universidades de Chile, Costa Rica, UK y Estados Unidos. Actualmente es académica e investigadora de la Facultad de

Educación de la Universidad Diego Portales, en Santiago de Chile. Email: natalia.salas@mail.udp.cl

Margarita Salas Guzmán

Licenciada en Psicología por la Universidad de Costa Rica y Master en Administración Pública por la Universidad de Harvard. Cuenta con más de 12 años de experiencia con organizaciones de desarrollo a nivel nacional, regional e internacional. Es miembro fundadora de la Asociación Ciudadana ACCEDER (Acción Estratégica por los Derechos Humanos) una organización social que lucha por el avance de los derechos humanos de las mujeres y las personas LGBTI en Costa Rica. Desde el 2009 labora como docente e investigadora en la Universidad de Costa Rica. Email: margarita@acceder.cr



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Miradas Críticas sobre la Intervención Educativa en Diversidad Sexual

Critical Views on Educational Intervention in Sexual Diversity

Caterine Galaz *
Lelya Troncoso
Rodolfo Morrison
Universidad de Chile

Para reflexionar sobre los modos en los cuales el género y la sexualidad se han visibilizado en el ámbito educativo es importante reconocer que, aun cuando no se abordan explícitamente, su presencia es transversal: están en todas partes y “toda educación es sexual”. Se trata de una realidad paradójica en la que, tal como ya ha problematizado Foucault, pareciera tratarse de un tema tabú que sin ser abordado directamente forma parte de discursos omnipresentes. En este artículo buscamos interrogar los modos en que se ha visibilizado la diversidad sexual en el ámbito educativo (en políticas, discursos e intervención directa); sobre los efectos que tienen estas actuaciones, y si éstas posibilitan una lectura crítica a la heteronormatividad y a la lógica binaria de comprensión de las relaciones de género. Lo hacemos poniendo en cuestión, desde una mirada feminista, algunos elementos heterosexistas y normalizantes que consideramos aún presentes en los discursos educativos vigentes.

Descriptor: Heteronormatividad, Género, Diversidad sexual, LGTBI, Políticas educativas.

In order to reflect on the ways in which gender and sexuality have been made visible in the educational realm it is important to recognize that, even if these issues are not explicitly addressed, their presence is transversal, they are everywhere and "all education is sexual". This is a paradoxical situation, as it has been already problematized by Foucault, in which it seems to be a taboo subject that is not dealt with directly, but has a ubiquitous discursive presence. In this article we seek to interrogate the ways in which sexual diversity has been made visible in the educational realm (in policies, speeches and direct intervention); the effects of these actions, and if they allow a critique of heteronormativity and the binary understanding of gender relations. From a feminism perspective, we seek to question some heterosexist and normalizing elements that we consider to be still present in current educational speeches.

Keywords: Heteronormativity, Gender, Sexual diversity, LGBTI, Education policies.

*Contacto: cgalazvalderrama@uchile.cl

Introducción

La demanda por una “educación no sexista” se ha ido instalando con fuerza desde parte del movimiento estudiantil en Chile¹. ¿Pero qué se entiende por educación no sexista? Las respuestas parecen ser más bien complejas, múltiples y abiertas. No es nuestra intención dar una resolución definitiva a dichas interrogantes en este artículo, más bien nos motiva aportar a ampliar y complejizar el debate en torno a las intervenciones educativas relacionadas con la diversidad sexual en Chile desde una perspectiva feminista.

Tal como afirma el Centro Latinoamericano de Sexualidad y Derechos Humanos:

La formulación de leyes contra la discriminación no basta para hacer cesar la violencia en las relaciones de género y la intolerancia con respecto a las diferentes orientaciones sexuales e identidades de género. Es fundamental apuntar a la transformación de la cultura, las mentalidades y las prácticas sociales. (Valdés et al., 2011, p. 7)

Consideramos que las propuestas feministas son centrales en las transformaciones sociales más profundas que permiten generar cambios concretos y significativos en nuestros modos de construir realidades y relaciones generizadas.

Por ello, en este artículo buscamos interrogar sobre los modos en que se ha incorporado y visibilizado la diversidad sexual en el ámbito educativo (a nivel de políticas, discursos e intervención directa); sobre los efectos que tienen estas políticas e intervenciones educativas en cuanto a la diversidad sexual, y si estas actuaciones posibilitan una crítica a la heteronormatividad y a la lógica binaria de comprensión de las relaciones de género.

Para reflexionar en torno a los modos en los cuales el género y la sexualidad se han incorporado y visibilizado en el ámbito educativo es importante reconocer que, aun cuando no se abordan explícitamente, su presencia es transversal: están en todas partes y toda educación es sexual (Morgade, 2011). Se trata por lo tanto de una realidad paradójica en la que, tal como ya ha problematizado Foucault (1977), pareciera tratarse de un tema tabú que sin ser abordado directamente forma parte de discursos omnipresentes.

En el caso de Chile, no existe una Ley de educación sexual integral, sino una Ley N° 20.418, sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad (MINSAL, 2010), a partir de la cual se instala desde el año 2010 la obligatoriedad de educación sexual en la enseñanza media chilena. Sin embargo, al centrarse en la regulación de la fertilidad se limita lo que se entiende por educación sexual desde una perspectiva heterosexista y medicalista centrada en derechos y salud reproductiva. Fue el Ministerio de Educación el encargado de apoyar la promoción de programas de educación sexual, cuyas principales orientaciones fueron el pluralismo y la libre elección, para facilitar así al sistema educacional una abanico de propuestas ideológicamente diversas (de cristianos a laicos) que asegurara la libertad de enseñanza y el derecho preferente de los padres (Palma, Reyes y Moreno, 2013). En la comisión de profesionales que seleccionaron los siete programas de educación sexual no participaron

¹ Durante el año 2014 se realizó el Primer Congreso por una Educación no sexista, convocado por la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (FECH) como corolario de varias reflexiones previas sobre el sexismo en los diferentes niveles educativos en el país. <http://www.eldesconcerto.cl/pais-desconcertado/movimientos-sociales/2014/09/12/por-que-es-necesaria-una-educacion-sexista-en-chile/>

expertos del campo de la educación y ningún/a experto/a en temas de género o sexualidad².

La ausencia de una mirada crítica de género y de perspectivas feministas para re/pensar la educación sexual en Chile facilita la reproducción de miradas reduccionistas que significan la sexualidad como “natural”, limitándose ésta a la dotación biológica y fisiológica del sexo, perdiéndose de vista la dimensión histórica de los cuerpos sexuados que son a su vez afectados por determinaciones sociales, de género, económicas, religiosas, generacionales, de capacidad y étnicas, entre otras, las cuales van a dar forma a los modos en los cuales las personas viven su sexualidad (Morgade, 2006).

En esta línea, las intervenciones educativas forman parte de procesos de construcción de subjetividades y de relaciones sexuadas y generizadas, siendo por lo tanto ámbitos necesarios de problematizar desde una mirada feminista que busca aportar a la transformación social de un orden tradicional, binario y opresor del sexo/género. Nos ubicamos desde el campo de las teorizaciones feministas, las que se han dedicado a debatir en torno a las conceptualizaciones y relaciones entre sexo, género y sexualidad, abordando sus dimensiones epistemológicas, políticas, históricas, sociales, económicas y materiales (Dorlin, 2009). Nos interesa especialmente problematizar de qué modo está operando la noción de diversidad en el ámbito educativo y cómo determinadas conceptualizaciones podrían instalar un discurso despolitizado y excluyente, que aporta a clausurar en vez de promover un diálogo crítico.

El artículo presenta en un primer acápite las referencias teóricas que asumimos como base para comprender la heteronormatividad en la educación. Así nos adentramos en la comprensión de lo que es la intervención educativa y su relación con la heteronormatividad y el patriarcado. A continuación, se describe brevemente algunos antecedentes históricos sobre cómo desde las ciencias médicas y sociales a través de la historia, se ha contribuido al establecimiento de un imaginario excluyente y patologizador de la diversidad sexual. Posteriormente, desarrollamos una discusión respecto de los elementos heterosexistas que consideramos aún presentes en los discursos educativos actuales, contemplando nociones como la normalización, el heterocentrismo y la heteronormatividad, la despolitización del género, la apelación a una identidad fija, la noción de anormalidad y patologización, y el juego entre igualdad y diferencia.

1. Claves teóricas: intervención educativa

La intervención educativa corresponde a la búsqueda del “desarrollo integral” del/a estudiante por medio de una acción intencionada y planificada, considerándolo/a como un/a agente activo/a en su proceso formativo. Se busca un cambio de estado inducido por quien enseña, no sólo vinculado a los contenidos cognitivos o destrezas técnicas, sino también provocado por la reflexión sobre valores, actitudes, normas de convivencia, patrones culturales y ciudadanía, que son reflejadas en la vida cotidiana. Para llevar a cabo este proceso, es necesario que toda la comunidad educativa y los agentes de la

² Esta comisión fue integrada por un psiquiatra infanto-juvenil, una doctora en psicología especialista en medicina familiar, el director del programa Iniciativa América del Hogar de Cristo y el vicepresidente de la Fundación para la Superación de la Pobreza (Palma, Reyes y Moreno, 2013).

educación, como el Estado, estén involucrados en el proceso y se enmarquen en la consideración de la diversidad (Tourinán, 2011).

Sin embargo, muchas veces las intervenciones educativas que se centran en la diversidad como pilar principal, no manifiesta de forma clara, crítica y coherente qué están entendiendo por diversidad o cómo se está representando a la diversidad en las aulas. Consideramos que muchas veces la noción de diversidad puede operar invisibilizando diferencias y especificidades, además de mantener y promover representaciones patriarcales, heterosexistas y etnocéntricas.

Por ejemplo, la “Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018” (Ministerio de Educación, 2015), si bien constituye un esfuerzo por mejorar la inclusión educativa de la diversidad en el aula, continúa explicitando que las “diferencias” son casos particulares y no parte de la diversidad humana. Al estar dirigido a un/a ideal de estudiante, a saber: heterosexual, “blanco”, sin discapacidad y de clase media, materializa una lista de diferencias entre las que incluye: “necesidades educativas especiales de carácter transitorio (déficit atencional, hiperactividad, etc.) o carácter permanente (ceguera, sordera, etc.), diversidad de género, orientación sexual, diversidad generacional, política, socioeconómicas, cultural y étnica, etc.” (p. 31).

Es así que consideramos que las miradas feministas que se rigen por el principio de la crítica y la sospecha (Lloyd, 2005), nos instan a estar atentas/os a los modos en los cuales las sociedades patriarcales se han transformado, asumiendo nuevas formas de control social relativas al género, las cuales muchas veces operan de modos menos evidentes y son por lo mismo más difíciles de desenmascarar, al haberse ido instalando con fuerza la “ilusión de vivir en un mundo de iguales” (Biglia, 2003, p. 2). Pero tampoco debemos negar que ha habido a su vez posibles avances y que aun cuando “la diversidad que se manifiesta hoy en la vida de las mujeres y en todo el mundo no debe confundirse con igualdad o justicia sexual o de género”, también en ocasiones es su equivalente (Eisenstein, 2008, p. 18).

Es importante visualizar cómo en la intervención educativa emergen y toman fuerza ciertas construcciones sobre lo diverso, mientras otras quedan latentes o desaparecen. Dichas tramas se enmarcan en relaciones de poder que resultan convenientes para determinados órdenes sociales, a través de la producción de regímenes de inteligibilidad que legitiman ciertas verdades frente a otras. Este conjunto de prácticas y operaciones de gobierno permiten constituir, definir y organizar las poblaciones, de tal modo que no sea necesario recurrir al ejercicio propio de la fuerza y la coerción del paradigma jurídico para poder ejercer poder (Foucault, 1975). En ese sentido, la educación está traspasada por diversos mecanismos de gubernamentalidad, que inciden en la conducta de los individuos y colectivos; no solamente a través del control, la disciplina o la normalización, sino también por medios más sutiles (Rose, 1996).

En el caso de la diversidad sexual, hemos asistido históricamente a diversas formas de llamados a la normalización, a homogenizarse, a verse como el resto de la población: desde sistemas de represión directa (confinamientos o terapias de reconversión), o a través del encubrimiento de conductas y comportamientos considerados “afeminados” en hombres y “masculinos” en mujeres, imponiéndose la necesidad de coherencia entre sexo/género desde una mira normativa heterosexual.

La intervención educativa entra de lleno en la lógica de la gubernamentalidad en el sentido que genera los mecanismos por los cuales se reproducen conocimientos y explicaciones sobre (y para) las vidas de las poblaciones, como el caso de las personas que se alejan del paradigma heteronormativo patriarcal, a partir de una posición institucional legitimada socialmente (educadores/as).

1.1. Heteronorma y patriarcado

En este artículo buscamos hacer una crítica a los marcos heteronormativos y patriarcales presentes en el ámbito de la educación, y sus efectos en el ámbito de las diversidades sexuales. Cuando hablamos de heteronormatividad estamos desnaturalizando la heterosexualidad, afirmando que ésta opera como un régimen político, compulsivo e institucionalizado que promueve relaciones de poder desiguales entre los géneros (Rich, 1980). Consideramos que los conceptos que usamos son claves, ya que nos permiten pensar de otros modos y construir otro tipo de realidades. En ese sentido hablar de “heteronormatividad” en vez de “homofobia” implica un cambio de enfoque y objeto de análisis importante, ya que se pasa de una mirada psicologicista, a una mirada más amplia, compleja y política que problematiza el estatus de normalidad y naturalidad de la heterosexualidad como matriz de ordenamiento social.

La heteronormatividad nos permite problematizar los modos en los cuales se estructura la sociedad a partir de un sistema binario (en el cual sólo tienen cabida hombres y mujeres), y jerárquico (de dominación masculina). La noción de heteronormatividad ha operado como una crítica importante al interior de los estudios feministas, y fue particularmente desde feminismos lésbicos que se han cuestionado conceptualizaciones tradicionales de la noción de género que reproducen un orden heterosexual (Butler, 2006, 2007). La heterosexualidad entendida como régimen político reconoce la imposición y la obligatoriedad de dicha norma, la cual es constantemente resistida, pero cuya desobediencia tiene muchas veces consecuencias que se traducen en diversas formas de discriminación (Guerra, 2009).

En las últimas décadas diferentes teóricas feministas y *queer* han planteado que la heterosexualidad predominante en las sociedades contemporáneas es un sistema de pensamiento omnipresente y que atraviesa todas las dimensiones de lo social (Butler, 2007; De Lauretis, 1987; Rubin, 1975; Wittig, 1992). Wittig (1992) en su clásico ensayo “El pensamiento heterosexual”, enfatiza que la heterosexualidad es un pensamiento transversal a todas las ciencias que producen una cierta norma heterosexual en material de sexo, género y filiación. Esto llevaría a que se naturalice la heterosexualidad y permanezca como sustrato de los sistemas de pensamiento y por tanto, sea difícil no reproducir los supuestos básicos en los que se asienta: la diferencia sexual y la obligatoriedad de constituirnos en hombres y mujeres.

Sigue habiendo en el seno de esta cultura un núcleo de naturaleza que resiste al examen, una relación excluida de lo social en el análisis y que reviste un carácter de ineluctabilidad en la cultura como en la naturaleza: es la relación heterosexual. Yo la llamaría la relación obligatoria social entre el «hombre» y la «mujer». (...) Habiendo planteado como un saber, como un principio evidente, como un dato anterior a toda ciencia, la ineluctabilidad de esta relación, el pensamiento heterosexual se entrega a una interpretación totalizadora a la vez de la historia, de la realidad social, de la cultura, del lenguaje y de todos los fenómenos subjetivos. (Wittig, 1992, p. 51)

Como hemos visto a través del tiempo, el campo de la sexualidad ha sido definido desde diferentes disciplinas y constreñido a una distinción entre las dicotomías: normal/anormal, y patológico/sano. Dirá Foucault (1977), que “el sexo no es cosa que sólo se juzgue, es cosa que se administra. (...) Policía del sexo: es decir, no el rigor de una prohibición sino la necesidad de reglamentar el sexo mediante discursos sutiles y públicos” (p. 34).

La crítica a la heteronormatividad permitió reconocer el papel central que la heterosexualidad juega en la mantención y naturalización de relaciones jerárquicas de género y la consecuente subordinación de las mujeres (Schilt y Westbrook, 2009). La noción de patriarcado apunta a su vez al reconocimiento de una estructuración dicotómica y jerárquica de las sociedades, en las cuales los hombres suelen poseer un estatus superior. Sin embargo, al igual que la mayoría de los conceptos centrales de teorizaciones feministas, la noción de patriarcado ha sido fuertemente contestada (Pease, 2014). Se ha cuestionado que muchas teorizaciones feministas al problematizar la violencia de género terminan retratando a hombres como intrínsecamente violentos, lo cual contribuiría a reproducir una dicotomía generizada de víctima/victimario y obstaculizaría las posibilidades de transformación de relaciones de género. Cuando se habla de violencia patriarcal se enfatizan las estructuras de poder que enmarcan las vidas de hombres y mujeres estableciendo jerarquías generizadas, reconociéndose los privilegios y posición de dominación que los hombres experimentan como grupo. Conceptualizaciones más recientes de patriarcado enfatizan a su vez la necesidad de visibilizar la complejidad de las relaciones patriarcales de poder en las cuales otras diferencias como las de ingresos económicos, étnicas y sexualidades no heteronormativas, entre otras, establecen relaciones de opresión entre hombres y grupos de hombres (Barker, 2016).

Podemos afirmar que la noción de patriarcado se ha vuelto más flexible y compleja, siendo cada vez más importante recalcar que no se trata de una estructura atemporal ni universal, sino de un sistema de poder que se articula de modos complejos con otros sistemas de control vigentes. Como veremos más adelante desde miradas feministas interseccionales es clave reconocer la articulación entre diferentes sistemas dominación y procesos de diferenciación. En esta línea se denuncia, por ejemplo, un “capitalismo heteropatriarcal racialmente estructurado” que a su vez demanda análisis conjuntos de los efectos del racismo, clasismo, sexismo y heteronorma (Hooks et al., 2004).

1.2. Antecedentes históricos

La discriminación hacia las personas LGTBI (lesbianas, gays, trans, bisexuales e intersex) está asentada en imaginarios simbólicos que tienen repertorios discursivos que no sólo son culturales, sino donde las organizaciones públicas, las ciencias en general y las ciencias sociales en particular, han incidido a partir de una actuación heteronormativa. Así, algunas voces “expertas” se revisten de “verdad” para regular la coherencia de la vida sexual y el deseo. Por ejemplo, la psicología, la psiquiatría, las actuaciones jurídicas, los marcos educativos o las perspectivas biológico-médicas han buscado una justificación a la diversidad sexual, enjuiciándola como un problema digno de ser investigado.

En esta lógica, el hecho de plantearse esta “problemática” implica comprender cualquier tipo de diversidad sexual que no se ajusta a los cánones heterosexistas, como un problema científico que perpetúa formas de discriminación de la diferencia. Estudios que intentan dar una “explicación” a la existencia de personas LGTBI como: la búsqueda de

influencias neurohormonales durante la gestación (Ellis y Ames, 1987), la determinación de las estructuras neuroanatómicas para la explicación del comportamiento sexual (Zegers, Larraín y Bustamante, 2007) y la relación entre la proporción del dedo índice y del dedo anular entre hetero y homosexuales (Mustanski, Chivers y Bailey, 2005), no han hecho otra cosa que intentar explicar desde una mirada heteronormalizadora la diversidad humana, esta vez visibilizando la diferencia, pero desde una perspectiva patológica, curiosa o ajena a la “normalidad” del comportamiento humano.

Actualmente nuevas formas de coerción de la diversidad sexual desde las ciencias se desarrollan bajo otros fundamentos que buscan aparecer como éticamente correctos: este es el caso del desarrollo de terapias psicológicas de conversión justificándose a partir del supuesto malestar, la angustia y sufrimiento que algunas personas homosexuales manifiestan. En el caso chileno, existen ámbitos en la academia que actualmente desarrollan terapias de conversión³, basadas en fuertes componentes heteronormativos: prohibición de amistades homosexuales, reiteración del rol de género masculino clásico, promoción de actividades culturales sexistas, y terapia para enfrentar la pérdida de un padre ausente.

Estas actuaciones se ubican desde la dicotomía patriarcal, reduciendo las posibilidades de ambigüedad de sexos y géneros. Se apela, de esta manera, a que los sujetos se estructuren en una identidad “clara” y explícita, de manera de poder desarrollar las actuaciones pertinentes para favorecer su inclusión en relación a ese foco identitario explicitado.

La resistencia a estas actuaciones se expresa de diversa manera e históricamente hemos asistido a las luchas de los diversos grupos en pos de demandas concretas de reconocimiento y de derechos. Butler (2006) criticará que estas actuaciones siguen insistiendo en la lógica binaria. Sin embargo, también existen difracciones y puntos de resistencia en propuestas de grupos que subvierten las representaciones convencionales de la subjetividad sexual tradicional. Desde feminismos postestructuralistas se cuestiona el mismo concepto de género, en vías a romper las categorías y sus efectos reificantes, instalándose la noción de disidencia sexual (Echeverría y Maturana, 2015).

2. Elementos heterosexistas aún presentes en los discursos educativos

Desde el año 2015, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) implementó una política nacional de convivencia escolar, que busca garantizar un enfoque inclusivo y de derechos en los colegios y que se propicie la cultura escolar hacia el reconocimiento e incorporación de la diversidad en los procesos educativos. De acuerdo a esta política, el objetivo:

... es orientar la definición e implementación de acciones, iniciativas, programas y proyectos que promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una Convivencia Escolar participativa, inclusiva y democrática, con enfoque formativo,

³ La psicóloga Marcela Ferrer, de la Universidad Católica de Chile, desarrolla actualmente un tipo de terapia de reparación para personas que son atraídas por otras de su mismo sexo. Su tesis de magíster se titula "Percepción infantil de no ser aceptado como un factor predisponente a la homosexualidad". Recuperado de http://www.bioeticacs.org/iceb/investigacion/4_Ferrer_Marcela_Prevenccion_homosexualidad.pdf

participativo, de derechos, equidad de género y de gestión institucional y territorial.
(MINEDUC, 2015, p. 6)

No obstante, creemos importante explicitar algunos elementos naturalizadores y heterosexistas que pueden coexistir pese a la difusión de este enfoque inclusivo que no siempre es implementado por los establecimientos educativos⁴. En el fondo, buscamos aportar a visualizar qué representaciones funcionan como telón de fondo en dichas actuaciones. De esta manera, reflexionaremos sobre algunas tensiones que nos parecen centrales para pensar de manera crítica la noción de diversidad en general, y la diversidad sexual de manera particular en la intervención educativa.

2.1. Normalización ciudadana e interseccionalidad

En la educación, los discursos de derechos vinculados a la lógica de defensa a la igualdad, se relacionan con una aspiración de “aceptación” y de “integración social” de los sujetos LGTBI. Se generan exhortaciones de sensibilización respecto de su diferencia y la necesidad de que dispongan de las mismas oportunidades que el resto de la ciudadanía, considerada como heterosexual. Sin embargo, en estos procesos se invisibiliza la diferencia radical que establece el mismo sistema entre una supuesta sexualidad normal, la mayoritaria, y las diferentes (Sáez, 2004). La misma política nacional de convivencia escolar, reconoce en su diagnóstico que:

Necesidades educativas especiales de carácter transitorio (déficit atencional, hiperactividad, etc.) o carácter permanente (ceguera, sordera, etc.), diversidad de género, orientación sexual, diversidad generacional, política, socioeconómicas, cultural y étnica, etc., son elementos constitutivos de la realidad que los establecimientos educacionales ya tienen, pero que los abordan como problemas.
(MINEDUC, 2015, p. 31)

Socialmente existen discursos que establecen la diversidad sexual como anormal dentro de una sociedad que considera a lo heterosexual como norma. En algunos ámbitos educativos se ha ido avanzando hacia una educación que posibilite un lugar al reconocimiento LGTBI. No obstante, pese a estas intenciones se sigue estableciendo esta diferenciación radical a partir de otra dicotomía: “mayoría/minorías”. En esa distinción se reifica la distinción entre heterosexuales vinculados a la sexualidad regular, y quienes no tienen estas prácticas regulares, la comunidad LGTBI. Por tanto, vuelve a colocarse en esa distinción una carga negativa sobre lo que queda fuera del conjunto mayoritario. Lo que queda fuera, vuelve a considerarse por tanto, anormal. Así vemos que la heterosexualidad actúa como sistema político (Wittig, 1992/2006) que funciona transversalmente en todo el espectro social y también en el educativo que incide directamente en la construcción de los sujetos. Se puede visualizar como ejemplo como en las “Orientaciones para promover una escuela inclusiva” del MINEDUC (2013) cuando se plantea la necesidad de políticas de acción afirmativa, se plantea que éstas son para “la protección especial a las minorías” (MINEDUC, 2013, p. 10).

Asimismo, también se evidencian algunos silencios construidos en este campo, principalmente sobre la enunciación de las diversidades sexuales en relación con el género y la raza, así como con las diferencias de clase o de cultura étnica, de generación

⁴ En el año 2012, el Ministerio de Educación informó que sólo el 12,15% de los fondos destinados a capacitar a profesores en los programas de Educación Sexual se ejecutó durante ese año, participando sólo 221 recintos de los 467 que cumplían con los requisitos para optar al perfeccionamiento docente en sexualidad, afectividad y género.

y de situación geográfica y sociopolítica (De Lauretis, 1991). De esta manera, generalmente se apela a una “diferencia” como una construcción aséptica que señala una distinción entre exo y endogrupo, y no se visualiza que nos encontramos con una diferencia jerarquizada, es decir, un problema relacionado con la posicionalidad y la asimetría (Anthias, 2002). A manera de ejemplo, podemos visualizar como el estudio desarrollado por el Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) en 2014, “Percepciones en torno a la diversidad sexual”, desarrolla un proceso de investigación centrándose especialmente en la diferencia sexual para poder ponderar la actitud de los/las jóvenes en Chile hacia los colectivos LGTBI. Sin embargo, no considera ninguna variable que cruce la diversidad sexual con otras marcas de diferencias que operan en los procesos de discriminación social, como son la clase, la etnia, la procedencia nacional. De esta manera la diferencia sexual aparece como un único vector de diferenciación, fácilmente superable por las nuevas generaciones sociales (INJUV, 2014). Por tanto, muchas veces, se invisibilizan otros ejes de diferenciación en el caso de la comunidad LGTBI al privilegiar por ejemplo la identidad sexual, dejando a un margen la posición socioeconómica de los sujetos.

Cabe señalar que esta metáfora de intersecciones entre factores de diferencia, no implica una sumatoria de posibles exclusiones y niveles identitarios, es decir, una adición de diferencias, sino más bien una conformación variable de significado que se activa contextual e históricamente. El establecimiento de las diferencias es así relacional y contextual que, a su vez, se articula con otras diferencias específicas. Es decir, una diferencia significativa o marca de opresión en un contexto determinado no es un atributo fijo y estable, sino una relación contingente y situada que se moviliza en cada práctica, esto es, atendiendo siempre a sus contextos de emergencia (Crenshaw, 1989).

En las intervenciones educativas aun cuando se trata de la sensibilización entorno a las vivencias LGTBI se parte de ciertas categorías sociales estandarizadas sobre las vivencias e identidades. En cambio, desde este punto de vista interseccional, no se conciben las categorías identitarias como algo esencial y pre-existente (LGTBI) –visión usual en los sistemas educativos– sino que se deconstruyen las categorías, poniendo el centro de interés en los regímenes de poder en que éstas son construidas, lo cual posibilita ciertas trayectorias de los sujetos. En el fondo, se trata de comprender cuándo y por qué estas categorías emergen como problemáticas y bajo qué factores. De esta manera, esas categorías constituidas a través de la diferencia, son producciones histórico-culturales con un claro ensamblaje semiótico-material. Por ejemplo, en el país existía un silencio frente a abusos basados en la orientación sexual o identidad de género de las personas, hasta el asesinato de Daniel Zamudio en el año 2012. A partir de ese evento, se generaron diversas directrices ministeriales para incluir el combate a la discriminación relacionada con la diversidad sexual y materiales educativos *ad hoc*. De esa forma la diversidad sexual se convirtió en objeto de atención, pero estructurada bajo discursos con un enfoque identitario centrado en la sexualidad, sin considerar otros factores como la clase o raza que inciden en los procesos de discriminación cotidiana⁵.

Asimismo, en este juego de categorías sociales, donde muchas veces se juega el reforzamiento identitario a partir de estos ejes de diferenciación, se invisibiliza

⁵ Ver "Educando sobre la diversidad" de MOVILH (2010), "Materiales sobre Diversidad sexual, prevención del suicidio y Bullying" de Todomejora (2012), Orientaciones generales para la atención de niños/as LGTB para profesionales de la salud" (2013), entre otros.

realidades que pueden resultar fuera de la norma precisamente por la rigidez de esas categorías sociales vigentes. Así, hay sujetos sociales que nunca están presentes en la discusión: no tienen reconocimiento efectivo para ser considerados como sujetos en igualdad de derechos y como actores políticos. Como ejemplo cercano de este tipo de situaciones emerge el caso de la niña transexual que fue discriminada en el año 2015 por el colegio Pumahue, en la capital; entidad educativa que se negó a la solicitud realizada por el padre y la madre de la niña de ser tratada de acuerdo a su identidad de género.

Por otro lado, la feminista negra Patricia Hill Collins (2009) enfatiza que los diversos ejes de diferenciación están entrelazados en una “matriz de dominación” en la que se constituyen los sujetos en diferentes y cambiantes posiciones de poder. De esta manera, advierte que los sujetos oprimidos pueden incluso, dependiendo de algunas circunstancias y otros cruces, convertirse en opresores o reproductores de opresión a la vez. Para Hill Collins (2009) la matriz de dominación refiere a la organización general del poder en una sociedad, caracterizándose toda matriz de dominación por una articulación particular entre sistemas de opresión. Los modos en los cuales determinados sistemas de opresión intersectan dependerá de los contextos sociales e históricos específicos en los cuales se sitúan. Además, los sistemas de opresión intersectantes se organizan de modos específicos a través de cuatro dominios de poder interrelacionados: estructural, disciplinario, hegemónico e interpersonal.

2.2. La despolitización de la noción de género

Cuando se habla de adoptar una perspectiva de género, muchas veces pareciera asumirse que existe consenso respecto a lo que se está entendiendo por este concepto. Nos parece importante tener en cuenta que existen diversos modos de conceptualizar los géneros, y que no existe una forma única ni transhistórica de definirlos (García Fernández y Montenegro, 2014). Se trata por lo tanto de una categoría analítica que no existe con independencia de las teorías que la construyen de determinados modos siempre contextualizados y relativos a intereses específicos. La necesidad de repensar, debatir y cuestionar constantemente qué se está entendiendo por “género” y qué efectos genera, ha dado lugar a discusiones tremendamente enriquecedoras y transformadoras en el campo de los estudios feministas⁶.

La apropiación feminista de la noción de género ha sido central a la hora de cuestionar el determinismo biológico a partir del cual se asocian determinados roles, tareas y expectativas sociales a las personas en función de su genitalidad (Lykke, 2010). A pesar de las críticas posibilitadas por una definición tradicional de género, la dicotomía sexo/género ha sido a su vez ampliamente cuestionada desde diversos feminismos. Se cuestiona que la diferenciación tradicional entre sexo y género, reifica una mirada heteronormativa y dicotómica, a partir de la cual sólo son inteligibles hombres y mujeres.

Esta mirada se ha instalado con fuerza en políticas públicas, como las educativas, y a su vez en ámbitos académicos que no dialogan con estas otras miradas críticas feministas. Esta conceptualización hegemónica de la diferencia entre sexo y género ha sido cuestionada por perspectivas feministas postestructuralistas debido a que mantiene tanto

⁶ Es así que, por ejemplo, a partir de la necesidad de reconocer la articulación de categorías de diferencia como el género, la raza y la clase promovida desde feminismos negros, socialistas y chicanos, entre otros, las teorizaciones en torno a la categoría género se fueron complejizando, dando lugar a perspectivas feministas interseccionales.

una lógica heterosexista como una diferenciación dicotómica entre lo biológico y lo sociocultural, estableciéndose el cuerpo y la anatomía como ámbitos incuestionados (Butler, 2007; Fausto-Sterling, 2006; Sabsay, 2011). De este modo, al problematizarse solamente la institución social de los sexos, se establece una mirada culturalista del género que ha ido debilitando el potencial crítico feminista de desestabilización de un orden tradicional del género.

Es más, a pesar de la riqueza de los debates feministas en torno a la categoría género, la noción se ha despolitizado y desvinculado de las críticas feministas, operando muchas veces como sinónimo de sexo, al haberse establecido como el modo políticamente correcto para hablar de la diferencia sexual. Cuando la noción de género reemplaza sencillamente a la de sexo, se contribuye tanto a la mantención de un orden tradicional, binario y heterosexista basado en diferencias anatómicas naturalizadas, como a la reproducción de relaciones de dominación generizadas, lo cual limita y obstaculiza la apertura de espacios críticos y liberadores de fuga, desestabilización y problematización.

Por otro lado, también se presentan discursos basados en la catalogación de los sujetos desde una diferencia sexual binaria (sea ésta hombre-mujer o bien hetero/homo) dejando como ciudadanía abyecta a otras posibilidades de identificación sexual. Por ejemplo, las prácticas contra el bullying en la escuela, estimuladas desde la sociedad civil y el gobierno (ver, MINEDUC, 2014; Todomejora, 2013), suelen estar vinculadas a la lucha contra el acoso homosexual y lésbico, pero existen pocas prácticas visibles respecto de comunidades intersex, trans o *queer*.

La falta de representación y de visibilidad de la diversidad dentro de contextos normativos (como las escuelas), fomenta discursos homofóbicos y transfóbicos, bullying y acoso escolar. Así, esta reproducción de la heteronormatividad, genera espacios de inseguridad para estudiantes LGTBI (GLSEN, 2014).

Los casos de matonaje escolar, *bullying* o acoso escolar por identidad/orientación sexual, se corresponden con expresiones heterosexistas y patriarcales que menosprecian cualquier tipo de diversidad sexual. Como ejemplos podemos ver que en España el 65% de chicos que se identifican como homosexuales han sido insultados (Vioque, Cascone y Martínez, 2013), mientras que un 84,6% de las y los estudiantes de Estados Unidos señalaron que fueron insultadas/os en el último año por considerarse LGTBI (GLSEN, 2014). Estas prácticas implican “(a) la conducta agresiva y la intención de causar daño; (b) la reiteración en el tiempo, y (c) la ocurrencia en relaciones interpersonales y grupales en las que hay diferencia de poder” (Vioque, Cascone y Martínez, 2013, p. 847), esto potenciado por una masculinidad hegemónica que intenta imponer una heteronorma eliminando las posibilidades de la diversidad. Los elementos anteriores repercuten en la salud mental de las personas, generando una serie de consecuencias negativas y muchas veces llevándolas a suicidarse (GLSEN, 2014).

Otro ejemplo de educación planteada en términos dicotómicos la podemos encontrar en el Manual de Orientación de Educación Sexual del MINEDUC, “Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género”, donde se establece como concepto de género:

...los atributos sociales y a las oportunidades asociadas con el ser femenino y masculino y las relaciones entre mujeres y hombres, como también entre las mujeres y entre los hombres. Estos atributos, oportunidades y relaciones están contruidos socialmente y son aprendidos a través de socialización y varían según el contexto

social y temporal. El género determina lo que puede esperarse, lo que es permitido y valorado en una mujer y un hombre en un contexto dado. (MINEDUC, 2014, p. 11)

2.3. Dispositivos heterocentros

El heterosexismo ha establecido que las únicas formas válidas de sexualidad son las que se puedan establecer entre mujeres y hombres, sin hacer distinciones o presentar matices entre diversas identidades sexuales o de género (Welzer-Lang, 2002). Desde esta posición, la intervención educativa ha adscrito a la categoría subalterna de “los diversos” para clasificar a las personas LGTBI o con identidades sexuales o de género que no se condicen con la heteronormatividad. Bajo la idea de “los/as otros/as” o “diferentes” se ha buscado “integrar” y “comprender” identidades no normativas presentes en el contexto escolar (Echeverría y Maturana, 2015), principalmente por motivaciones que se vinculan con la expresión de violencia contra los y las que está “fuera de la norma”.

Independientemente de las intenciones, el binarismo “heterosexual/homosexual” ha operado en esta lógica, como si fueran polos opuestos del comportamiento humano o como formas excluyentes entre sí, imponiéndose un ideal de heterosexualidad como primario, acrítico y “deseable” (Esguerra y Bello, 2014). Esta heteronormatividad impregna las conceptualizaciones de género, presentes en la institución pública y educativa (Echeverría y Maturana, 2015), lo que legitima la discriminación, retroalimentando las acciones que definen a “los diversos” como la otredad.

Un ejemplo de esto, es que en muchos textos escolares chilenos de enseñanza básica, perdura la idea de “la familia feliz heterosexual” como única forma de constitución familiar lo que es un reflejo de la concepción de familia presente desde las políticas públicas (Marchant, Soto y López, 2009). Y aunque “los/as diversos/as”, que no adscriben a este ideal de familia, podrían adoptar formas similares (pero no iguales bajo la ley) para conformar una familia, a través del reciente Acuerdo de Unión Civil⁷, esto se invisibiliza primando un proceso de socialización que se centra en la heterosexualidad.

De esta manera, el ámbito de la educación funciona como un dispositivo heterocentros ya que bajo la adopción de un “nosotros/as los/as semejantes” se invita a integrar “lo diferente”, sin asumir las propias diferencias dentro de los grupos heterosexuales. Así, los niños y niñas LGTBI quedan supeditados a una inclusión que viene de un sector heterosexual –con lo cual quedan invisibilizados como agentes– ya que este discurso de inclusión se dirige hacia un “igual heterosexual” que es quien debe o es responsable de incluir (Echeverría y Maturana, 2015). Se confirma así lo que ya han señalado estudios anteriores (Echeverría y Maturana, 2015; Esguerra y Bello, 2014), al indicar la permanencia de marcos heteronormativos en las políticas públicas en pro de la diversidad sexual.

Junto con lo anterior, los procesos de socialización sexistas fomentan la discriminación y el silenciamiento de identidades no heterosexuales. Por ejemplo, existe una omisión en la sexualidad de personajes famosos o modelos de referencia, cuyas orientaciones e identidades (de forma explícita) sexuales son distintas de las heterosexuales (por ejemplo, en Chile: Gabriela Mistral), lo que implica una carencia en fuentes de información y apoyo, ausencia de referentes, sensación en las y los estudiantes de que

⁷ La Ley de Acuerdo de Unión Civil fue promulgada el 13 de Abril del año 2015. Busca regular la desprotección y discriminación de las parejas que conviven, sean de igual o distinto sexo (Gobierno de Chile, 2015). Sin embargo, esto constituye una paradoja al no considerar filiación.

una identidad/orientación sexual diferente a la heteronormativa es algo “extraño” o negativo, lo que conlleva a situaciones de aislamiento y silencio, o a la construcción de una propia identidad desde una perspectiva castigadora o culposa (Dorado, 2008).

Como vemos, se viven tensiones entre significados relativos a la igualdad y la diferencia. Se visualizan discursos que promueven la invisibilización de diferencias y de procesos estructurales históricos y sociales de dominación a través de la apelación a la igualdad o una humanidad compartida. En tiempos en los cuales las demandas feministas y de disidencias sexuales parecen estar tomando fuerza y mayor visibilidad, las respuestas de rechazo a estas demandas aparecen a su vez con mayor insistencia. En relación a esto mismo hemos visto en redes sociales como ante denuncias de sexismo, racismo y homofobia se apela muchas veces a existencia de discriminaciones inversas, lo cual ha dado lugar a numerosas discusiones en torno a si acaso la violencia que sufren los hombres no es violencia de género, si los heterosexuales no deberían ser también parte de la diversidad sexual o si acaso los negros no discriminan también a los blancos.

¿Por qué parece incomodar aún a muchas personas la idea de diferencia, y sin embargo las nociones de igualdad y diversidad parecen haberse instalado como intrínsecamente buenas/benevolentes? La noción de diversidad puede operar muchas veces de manera paradójica ya que invisibiliza las diferencias que supuestamente nombra e incluye. Debemos estar atentos/as a los usos de la noción de diversidad, y ser capaces de cuestionar cuando ésta obstaculiza abordajes críticos de las diferencias que nos constituyen y a partir de las cuales nos relacionamos. Así mismo es necesario distinguir entre diferentes usos de la “diferencia”, para reconocer cuando ésta opera como un modo de protesta o resistencia frente a formas de opresión y explotación, y cuando la diferencia es invocada para operar como forma legitimación de relaciones de dominación (Brah, 2011).

Desde una mirada interseccional se nos insta a estar más atentos/as a los modos en los cuales operan y se materializan procesos de dominación internos al conjunto de diversidad sexual: así quienes se asimilan más al sistema imperante (heteropatriarcal capitalista colonial) pueden llegar a disfrutar de ciertos privilegios respecto a otros grupos cuyas luchas se ubican también en ámbitos de las sexualidades no normativas. El mejor ejemplo de esto, en el último tiempo, es ver como se ha posicionado con rapidez la defensa del matrimonio igualitario, pero no así la lucha a favor del aborto. Teniendo en cuenta las sociedades heteropatriarcales y capitalistas que habitamos, no nos debe extrañar que las demandas de “cierta” diversidad sexual han avanzado con mayor rapidez, ya que se ajustan a valores tradicionales y hegemónicos en un sistema capitalista que ha abierto las puertas al denominado “mercado rosa”.

Es así que las políticas de reconocimiento de la diversidad sexual y de la equidad de género participan a su vez de procesos de rearticulación de jerarquías sociosexuales, instalándose nuevas homonormatividades en las cuales la familia y la pareja siguen operando como modelos hegemónicos de organización social (Sabsay, 2011). En el contexto neoliberal que habitamos las demandas de diversidad sexual que apelan a un modelo de familia y amor romántico tradicional, modelo que ha sido ampliamente cuestionado desde diversos posicionamientos feministas al constituir un elemento clave del sistema heteropatriarcal y capitalista, parecen adaptarse e integrarse con aparente facilidad (no por eso sin resistencias por parte de ciertos sectores más conservadores de

la sociedad). Cabe preguntarse quiénes son representativos de esta diversidad sexual que ha logrado integrarse, y quiénes continúan siendo sistemáticamente excluidos/as.

2.4. Apelación a una identidad fija y esencialista

La diversidad sexual, entendida como reconocimiento de LGTBI, opera mediante la categorización de sujetos diversos en función de su orientación sexual (lesbianas, gays, bisexuales), su identidad de género (trans) o su sexo biológico (intersex). Aun cuando dichas categorías identitarias permiten construir posibilidades no heteronormadas de ser, desear e identificarse, terminan a su vez estableciendo etiquetas y categorizaciones que reproducen relaciones de inclusión/exclusión, construyendo normativas que establecen quienes formarían parte de cada una de estas categorías. De este modo se van construyendo tipos de sujetos estables, ampliándose el abanico de posibilidades, pero sin generar críticas más radicales a la noción de sujeto e identidad subyacente.

Por ejemplo, consideremos el uso de la categoría “gay” en discursos peyorativos que operan en ciertos contextos educativos con el objeto de denostar a las personas (GLSEN, 2014). Por lo general, su uso implica la delimitación de tareas y actividades vinculadas a un comportamiento esperado según la lectura social de un sexo/género particular, lo que, junto con otro tipo de prácticas discriminatorias, genera la exclusión o autoexclusión en la participación de actividades que son asignadas a géneros/sexos predeterminados (Avillo et al., 2015). Así, personas que sientan interés por una u otra actividad someterán su decisión a lógicas heteronormativas que pasarían a llevar sus intereses, lo que implica excluirse de determinados grupos y realizar las ocupaciones que se corresponden con su sexo/género.

Los Feminismos postestructuralistas han desarrollado importantes críticas a abordajes feministas que operan asumiendo un sujeto preexistente a sus políticas identitarias, enfatizándose la necesidad de un anti-esencialismo más radical. De este modo se problematizaron las maneras en las cuales se reifican diferencias entre hombres y mujeres en investigaciones feministas cuyo foco en la diferencia de género no deja ver cómo el género es simbolizado y producido (Leavy, 2006). Desde estas miradas no debe entenderse el género como algo que poseemos, sin desafiarlo, ya que así se terminarían fijando las diferencias de género y sexo sin aportar a su cuestionamiento y desestabilización (Cosgrove, 2002, en Leavy, 2006). No debemos perder de vista que la dominación opera justamente mediante la regulación y producción de sujetos (Leavy, 2006).

Consideremos por ejemplo el acto de “salir del *closet*” (Sedgwick, 1990 en Lloyd, 2005). Salir del closet es vivido por muchos/as como el acto de asumir y hacer pública una verdad interna acerca de uno/a mismo/a. Este “descubrimiento” implica a su vez una relectura y reescritura de la propia biografía en función de esta nueva verdad interior. Tal como establece Moya Lloyd (2005), salir del closet es algo más que la divulgación de un secreto íntimo, ya que implica la reconstrucción del pasado a la luz de esta nueva verdad revelada. En una sociedad en la cual las identidades sexuales se construyen como estables, verdaderas e inevitables, permeando todos los ámbitos de nuestro ser, salir del closet nos obliga a practicar una resignificación que de sentido a esta recientemente asumida “verdadera identidad”. Todo aquello que permita dar coherencia biográfica a esta revelación será re-significado con ese fin. De este modo un asumirse lesbiana a una determinada edad puede implicar leer ciertos recuerdos a la luz de lo que se reconoce como auténticamente lésbico, por ejemplo, el no haber disfrutado jugar con muñecas,

pero sí con camiones, no haberse maquillado o depilado y haber disfrutado jugar con autos y barro. Para Shane Phelan (en Lloyd, 2005) asumir una identidad lésbica es un acto performativo, no una constatación, la subjetividad lésbica es el producto de prácticas y discursos que la nombran, de comunidades históricas o discursivas de las cuales participamos. Estas comunidades históricas y discursivas constituyen los marcos de inteligibilidad que promuevan la construcción de biografías coherentes con una identidad sexual asumida como auténtica⁸.

No queremos poner en duda que muchas personas viven sus identidades sexuales a partir de un sentido de coherencia, estabilidad y continuidad, pero tampoco podemos desconocer que muchas personas no las viven de este modo. Es decir, hay personas que sienten que nacieron homosexuales y consideran que esta orientación sexual es parte de su naturaleza estable. Pero otras personas experimentan cambios en sus deseos, identidades, cuerpos y relaciones a lo largo de su vida, las cuales pasan a ser ininteligibles desde marcos normativos que apelan a identidades fijas y preexistentes.

Queremos apelar a la necesidad de un trabajo crítico constante, que implica un cuestionamiento y una problematización continua de saberes, prácticas, imaginarios sociales, y discursos que se vuelven hegemónicos en un contexto histórico particular. Judith Butler (2006) entiende por crítica:

Un cuestionamiento de los términos que restringen la vida con el objetivo de abrir posibilidades de modos diferentes de vida; en otras palabras, no para celebrar la diferencia en sí misma, sino para establecer condiciones más incluyentes que cobijen y mantengan la vida que se resiste a los modelos de asimilación. (p. 17)

Se trata por lo tanto de una crítica con fines políticos de transformación social, que permitan construir otras formas de vida, otras realidades y relaciones posibles en contextos sociales sistemáticamente violentos y opresores. Dicha actitud crítica debe ser constante, para constituirse en un desacuerdo con aquello que ya existe, un rechazo a lo que es insatisfactorio en el presente, ya que esto posibilita a los feminismos constituirse en un proyecto de oposición radical, inherentemente críticos y políticos (Lloyd, 2005).

3. Conclusiones

A través de la discusión anterior podemos ver que en el ámbito educativo se sigue construyendo a las personas LGTBI bajo identidades irreductibles y por tanto, desde una lógica de atención a las minorías, donde las diferencias en el grupo mayoritario heterosexual son invisibilizadas. Para construir esta otredad irreductible de las personas LGTBI, se evidencia un mecanismo doble: de diferenciación radical, por un lado, y de establecimiento de categorizaciones fijas. Esto es, una operación de diferenciación que se hace a través de mecanismos jerarquizados, en los cuales la figura de la diversidad sexual se entiende como diferente respecto de una supuesta comunidad de iguales –conformada por personas heterosexuales–, y en relación de asimetría respecto de los miembros del grupo mayoritario. Se genera de esta manera un proceso de subalternización (Dube, 2001), lo que conlleva que los sujetos sean posicionados en los márgenes del sistema social y que sean conceptualizados y representados desde el discurso de la otredad, y

⁸ En Chile, se ha integrado en la resolución que fija el calendario escolar 2016 para los establecimientos educacionales, la celebración del Día Internacional contra la Homofobia y la Transfobia (17 de mayo), que corresponde al día en que la Organización Mundial de la Salud dejó de considerar a la homosexualidad como una enfermedad en 1990.

desde una posición hegemónica. De esta manera los dispositivos de intervención educativa reproducen discursos que consideran a sus sujetos como carentes o deficitarios, limitando sus posibilidades de agencia.

Así cuando se apela a la diversidad sexual, son los otros y las otras, quienes están fuera de la norma, y el mundo mayoritario heterosexual quienes deben comprender esa diferencia. Por tanto, en el intento de incluir, nominativamente se excluye. En la pretensión de incluir la diferencia, se sitúa a lo diverso desde una otredad irreductible, ya que no se logra instalar la idea de un nosotros/as que incluya lo diverso.

Sin embargo, en ocasiones aparecen ciertas referencias a las diversidades sexuales, pero estas son consideradas como minorías. Considerar a las personas LGTBI desde esta perspectiva, sólo reifica la construcción de un sujeto en subordinación hegemónica, que además son precarizados. Por tanto, en contextos educativos a veces aparece reconocida sólo una parte del espectro sexual, dejando menos representados a quienes son disidentes de las lógicas más normativas. Quienes logran caber dentro de los espacios que permite la heteronormatividad, hacen más uso de estas posibilidades. De esta manera, muchas veces en las actuaciones se cuelean normalizaciones hegemónicas, que son las que precisamente se combaten.

Es importante tener en claro que esta lectura esbozada no es una apuesta evaluadora de las actuaciones y políticas educativas vigentes que han ido avanzando en ciertos grados de reconocimiento. Sino más bien como señala Bourdieu (2000), tener una cierta “vigilancia epistemológica” de nuestro accionar y cómo incluso pretendiendo una lucha de reconocimiento, a veces estamos actuando con nuestras prácticas y discursos, reificando unas diferencias excluyentes. Entonces cabe preguntarse si es posible la generación de una educación en pro de la diversidad sexual que sea emancipatoria, que rompa la lógica heteronormativa y dualista vigente o si se puede luchar por un reconocimiento cuando a la vez se lucha identitariamente. En ese sentido, los debates feministas actuales nos orientan y nos permiten estar alertas ante el levantamiento de nuevas categorías estancas y cerradas.

Referencias

- Anthias, F. (2002). Beyond feminism and multiculturalism: locating difference and the politics of location. *Women's Studies International Forum*, 25(3), 275-286.
- Avillo, C., Barrientos, B., Fernández, J., Matus, C., Olivares, C. y Morrison, R. (2015). Contexto y elecciones ocupacionales de adolescentes que se identifican como homosexuales. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 15(2), 34-51. doi:10.5354/0717-5346.2015.38157
- Barker, G. (2016). Male violence or patriarchal violence? Global trends in men and violence. *Revista Latinoamericana Sexualidad, Salud y Sociedad*, 22, 316-330.
- Biglia, B. (2003). Transformando dinámicas generizadas: propuestas de activistas de movimientos sociales mixtos. *Athena Digital*, 4, 1-25.
- Bourdieu, P. (2000). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Brah, A. (2011). *Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós.

- Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics*. Chicago, IL: University of Chicago Legal Forum.
- De Lauretis, T. (1987). Tecnologías del género. En T. De Lauretis (Dir.), *Diferencias* (pp. 33-69). Madrid: Ed. Horas y Horas.
- De Lauretis, T. (1991). Queer theory. Lesbian and gay sexualities. An introduction. *Journal of Feminist Cultural Studies*, 3(2), 3-18.
- Dorado, A. (2008). *Desenmascarar el pensamiento heteronormativo de la educación en la diversidad afectivo-sexual: guías didácticas en Cataluña. Una óptica psicosocial crítica* (Tesis doctoral). Universitat de Girona. España.
- Dorlin, E. (2009). *Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Dube, S. (2001). *Sujetos subalternos*. México: Colegio de México.
- Echeverría, G. y Maturana, J. M. (2015). Análisis crítico del discurso de políticas públicas en diversidad sexual en Chile. *Universitas Psychologica*, 14(4), 1485-1498. doi:10.11144/Javeriana.up14-4.acdp
- Eisenstein, Z. (2008). *Señuelos sexuales. Género, raza y guerra en la democracia imperial*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Ellis, L. y Ames, M. A. (1987). Neurohormonal functioning and sexual orientation: a theory of homosexuality-heterosexuality. *Psychological Bulletin*, 101(2), 238-258.
- Esguerra, C. y Bello, J. (2014). Interseccionalidad y políticas públicas LGBTI en Colombia: usos y desplazamientos de una noción crítica. *Revista de Estudios Sociales*, 49, 19-32. doi:10.7440/res49.2014.02
- Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Melusina.
- Foucault, M. (1975). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: FCE.
- Foucault, M. (1977) *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- García Fernández, N. y Montenegro, M. (2014). Re/pensar las producciones narrativas como propuesta metodológica feminista: experiencias de investigación en torno al amor romántico. *Revista Athenea Digital*, 14(4), 63-88.
- GLSEN. (2014). *Kit de espacio seguro: guía para ser un/a aliado/a de estudiantes LGBT*. Santiago: Fundación Todo Mejora.
- Gobierno de Chile. (2015). *Preguntas y respuestas sobre la ley de unión civil*. Recuperado de <http://www.gob.cl/2015/02/04/acuerdo-de-union-civil-preguntas-y-respuestas-sobre-la-proteccion-y-los-beneficios/>
- Guerra, L. A. (2009). Familia y heteronormatividad. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 1, 1-17.
- Hill Collins, P. (2009) *Black feminist thought. Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Londres: Routledge.
- Hooks, B., Brah, A., Sandoval, C., Anzaldúa, G., Levins Morales, A, Bhavnani, K., Coulson, M., Alexander, M. y Talpade, C. (2004). *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Madrid: Traficantes de sueños.
- INJUV. (2014). *Percepciones entorno a la diferencia sexual*. Recuperado de <http://www.injuv.gob.cl/>

- Leavy, P. (2006). Feminist postmodernism and poststructuralism. En S. N. Hesse Biber y P. Leavy (Comps.), *Feminist research practice. A primer* (pp. 83-108). Londres: Sage.
- Lloyd, M. (2005). *Beyond identity politics. Feminism, power and politics*. Londres: Sage.
- Lykke, N. (2010). *Feminist studies: a guide to intersectional theory, methodology and writing*. Nueva York: Routledge.
- Marchant, J. P., Soto, E. y López, A. (2009). *Teoría de género, feminismo y sus implicancias para la educación*. Recuperado de <http://mazinger.sisib.uchile.cl/doctos/teoria-genero.pdf>
- MINEDUC. (2013). *Orientaciones para promover una escuela inclusiva*. Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- MINEDUC. (2014). *Educación en sexualidad, afectividad y género. Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género*. Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- MINEDUC. (2015). *Política nacional de convivencia escolar*. Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- MINSAL. (2010). *Ley N° 20.418*. Santiago: Diario Oficial de la República de Chile.
- Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades Educativas*, 184, 40-44.
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.
- Mustanski, B., Dupree, M. N., Bocklandt, S. & Schork, N. H. (2005). A genomewide scan of male sexual orientation. *Human Genetics*, 116(4), 272-278. doi: 10.1007/s00439-004-1241-4
- Palma, I., Reyes, D. y Moreno, C. (2013). Educación sexual en Chile: pluralismo y libertad de elección que esconde que esconde una propuesta gubernamental conservadora. *Docencia*, 45, 14-24.
- Pease, B. (2014). Theorizing men's violence prevention policies. Limitations and possibilities of interventions in a patriarchal state. En H. Powell (Ed.), *Preventing sexual violence. Interdisciplinary approaches to overcoming a rape culture* (pp. 67-99). Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Rich, A. (1980). Compulsory heterosexuality and lesbian existence. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 5(4), 631-660.
- Rose, N. (1996). *Inventing ourselves: psychology, power and personhood*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Rubin, G. (1975). El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo. *Revista Nueva Antropología*, 30, 95-145.
- Sabsay, L. (2011). *Fronteras sexuales. Espacio urbano, cuerpos y ciudadanía*. Buenos Aires: Paidós.
- Sáez, J. (2004). *Teoría queer y psicoanálisis*. Madrid: Síntesis.
- Schilt, K. y Westbrook, L. (2009). Doing gender, doing heteronormativity: "gender normals", transgender people, and the social maintenance of heterosexuality. *Gender and Society*, 23(4), 440-464.
- Todo Mejora. (2012). *Materiales sobre Diversidad sexual, prevención del suicidio y Bullying*. Fundación Todo Mejora [Página web]. Disponible en: <http://todomejora.org/wp-content/uploads/2015/10/TM-Material-Completo-sobre-diversidad-sexual-preveni%C3%B3n-del-suicidio-y-bullying-homof%C3%B3ico.pdf>

- Todo Mejora. (2013). *Orientaciones generales para la atención de niños/as LGTB para profesionales de la salud*. Fundación Todo Mejora [Página web]. Disponible en: <https://todomejora.org/wp-content/uploads/2015/10/Guia-TM-2-logo-nuevo.pdf>
- Touriñan, J. M. (2011). Intervención educativa, intervención pedagógica y educación: La mirada pedagógica. *Revista portuguesa de pedagogía*, 283-307.
- Valdés, T., Sívori, H., Pezoa, S., Barreto, A., Rohden, F., Carrara, S., Heilborn, M. y Araujo, L. (2011). *Género y sexualidad: competencias para la docencia*. Santiago: CEDEM.
- Vioque, S. B., Cascone, M. y Martínez, C. (2013). Estigma del sistema de género: aprendizaje de los modelos normativos, bullying y estrategias de resiliencia. *Política y Sociedad*, 50(3), 837-864. doi:10.5209/rev_poso.2013.v50.n3.41971
- Welzer-Lang, D. (2002). *La crisis de las masculinidades: entre cuestionamientos feministas y críticas contra el heterosexismo*. Recuperado de <http://www.jerez.es/fileadmin/>
- Wittig, M. (1992/2006). No se nace mujer. En *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Ed. Egales.
- Zegers, B., Larraín, M. E. y Bustamante, F. (2007). *Sobre la homosexualidad*. Santiago: Mediterráneo.

Breve CV de los autores

Caterine Galaz

Académica de la Universidad de Chile. Coordinadora del Núcleo de I+D “Estudios críticos de la diversidad” de Trabajo Social, de la Universidad de Chile. Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. Email: cgalazvalderrama@uchile.cl

Lelya Troncoso

Psicóloga social feminista. Docente de la Universidad de Chile y la Universidad Diego Portales. Master en Psicología Social y Master en estudios de género. Doctora © en Psicología, Universidad de Chile. Email: lelya.troncoso@gmail.com

Rodolfo Morrison

Doctor y Máster en Lógica y Filosofía de la Ciencia, Universidad de Salamanca. Académico y coordinador del área de investigación, Departamento de Terapia Ocupacional y Ciencia de la Ocupación, Facultad de Medicina, Universidad de Chile. Email: rodolfomorrison@med.uchile.cl



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

ARTÍCULOS TEMÁTICA LIBRE

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Percepciones de Docentes y Padres sobre la Educación Inclusiva y las Barreras para su Implementación en Lima, Perú

Parents' and Teachers' Perceptions of Inclusive Education and the Barriers to its Implementation in Lima, Peru

Paola Ruiz-Bernardo *

Universitat Jaume I

Este artículo expone los resultados de una investigación llevada a cabo en Lima, Perú, con el objetivo de conocer y reflexionar sobre cómo se está implementando la educación inclusiva y cuáles son sus barreras y propuestas de acción para alcanzarla. La investigación es de corte claramente cualitativo y pretende indagar y reflexionar junto a los actores educativos y sociales, vinculados a la escuela, sobre sus percepciones de la educación inclusiva y en función de estas reflexiones favorecer un empoderamiento para la mejora de sus prácticas y la transformación del centro escolar y el entorno social, desde una crítica al actual modelo de escuela excluyente y bajo la orientación de una escuela más justa e inclusiva. La recogida de información ha sido mediante: grupos de discusión, entrevistas y diario de observación de la investigadora. Para la organización y presentación de datos se ha utilizado el Atlas.ti. Los principales hallazgos se centran en que todos los participantes conciben la educación inclusiva como la incorporación de los alumnos con NEE en las escuelas ordinarias. Que las principales barreras son la falta de sensibilización social acerca de la exclusión, la falta de formación docente especialmente en estrategias y prácticas inclusivas, y la necesidad de disminuir la ratio de alumnos por docentes. Por tanto, las propuestas de mejora están en la línea de solventar los problemas detectados.

Descriptores: Educación inclusiva, Educación intercultural, Percepciones de agentes educativos, Investigación cualitativa.

This article presents the results of a research carried out in Lima, Peru. The aim of this study was to know and reflect on the implementation of inclusive education, its barriers and the proposals for action to achieve it. Research is clearly qualitative and aims to investigate and reflect, together with educational and social actors related to school, about their perceptions of inclusive education and promote empowerment to improve their practices and the transformation of the school and the social environment. Considered from a critique of the current model of exclusionary school and under the guidance of a fairer and more inclusive school. The collection of information has been done through: focus groups, interviews and observation diary of the researcher. Atlas.ti has been used for the organization and presentation of the data. The main findings focus on the conception of inclusive education as the inclusion of students with special needs in mainstream schools. The main barriers are the lack of social awareness towards exclusion, lack of teacher training especially in strategies, and the need to reduce the ratio of students per teacher. Therefore, the proposed improvements are in line to solve the problems detected.

Keywords: Inclusive education, Intercultural education, Perceptions of educational agents, Qualitative research.

Esta investigación se ha realizado con la ayuda otorgada por el Plan de Promoción de la Investigación del 2015, de la Universitat Jaume I de Castellón.

*Contacto: ruizma@uji.es

Recibido: 27/02/2016

1ª Evaluación: 28/06/2016

Aceptado: 23/08/2016

ISSN: 0718-7378

www.rinace.net/rlei/

Introducción

Hablar de educación inclusiva siempre implica tener que aclarar los términos, pues tal como lo ha manifestado Echeita y Sandoval (2002), Parrilla (2002) o Ainscow (2004), entre otros, no existe una definición única, sino que es un término aglutinador con diferentes acepciones de la misma. Además, hay que considerar que este término de ambigua interpretación está atravesado por las experiencias culturales y las prácticas educativas de cada lugar. Por lo menos esta ha sido la experiencia encontrada al recorrer diversos países de Europa y de Latinoamérica. En concreto en este artículo se trata de abordar cómo se entiende y, en consecuencia, se lleva a la práctica, la educación inclusiva, en las escuelas de Lima, Perú. Y también identificar las que creen (sus actores) que son las barreras y las posibles acciones para superarlas. No es un análisis exhaustivo de dicha realidad sino una aproximación para que ayude a sus actores a la reflexión y posterior acción en pro de la educación inclusiva.

En la última década han sido muchos los países europeos y latinoamericanos (Ramos, 2013; Padin, 2013) que han reformulado sus políticas educativas y en todas ellas aparece claramente la adhesión de lo que se conoce (y luego cada uno interpreta) como educación inclusiva.

Un ejemplo de esto lo vemos en el artículo 2, sobre el derecho de la educación, del reglamento de la ley n° 28.044, Ley General de Educación (2012), de Perú, el cual cita explícitamente como una característica de la educación: la inclusividad y la define como la posibilidad de acceder, e indirectamente, de permanecer en el sistema educativo, la misma dice:

Inciso b) El derecho de acceso a una educación de calidad, equitativa, pertinente e inclusiva, y a una educación pública gratuita. La accesibilidad implica la inclusión en el sistema educativo de personas con necesidades educativas especiales y de grupos sociales excluidos y vulnerables, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación. Además, la institución educativa asegura la permanencia en el servicio educativo de las adolescentes embarazadas o madres y los estudiantes con VIH y adopta medidas que garanticen su inclusión sin discriminación. (p. 2)

Inciso c) El derecho a la permanencia, por el cual los estudiantes deben contar con la oportunidad y las facilidades para continuar en la institución educativa, o reingresar a ella, sin que sus condiciones personales, socioeconómicas o culturales sean un obstáculo o impedimento. (p. 2)

Este es el punto de inicio para empezar a estudiar cómo estas palabras se concretan en el aula de las instituciones educativas de Lima, Perú.

Por ello esta investigación tratará de dar respuestas a las siguientes cuestiones: ¿Cómo se entiende la educación inclusiva en Perú?, ¿en la práctica cómo se concreta en las aulas?, ¿cuáles son las barreras que se identifican para su aplicación? y ¿qué se puede hacer para mejorar la escuela de cara a la educación inclusiva?

1. El sistema educativo en Perú. Soles y sombras

El Estado peruano tiene una población estimada para el 2015 de 31.151.643 habitantes (INEI, 2015a). La educación obligatoria abarca de 6 a 16 años, siendo la tasa bruta¹ de escolarización para primaria de 99,2% y de secundaria de 93,6%.

De acuerdo con las estadísticas educativas proporcionadas por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2015b), se destaca la siguiente información:

- Con respecto a la educación infantil: el acceso a la educación inicial se ha incrementado paulatinamente tal como lo muestra la figura 1 entre los años 2005 a 2014.
- Respecto al nivel primario, en el año 2014, el 92,1% (tasa neta) de la población de 6 a 11 años de edad estuvo matriculada en el nivel de estudios que le corresponde a su edad normativa. En cambio, la tasa bruta de matrícula de este grupo de edad alcanzó el 99,2%, es decir de cada 100 niñas y niños de 6 a 11 años de edad, 92 están matriculados en el nivel que le corresponde a su edad normativa, 7 están matriculados en algún nivel de educación y 1 no está matriculado.
- Finalmente, en el nivel secundario, durante el año 2014, la tasa neta de matrícula escolar de la población de 12 a 16 años de edad, se situó en 83,1%, mostrando un crecimiento de 1,3 puntos porcentuales respecto al año anterior. La tasa bruta de matrícula de este grupo de edad se ubicó en 93,6%.

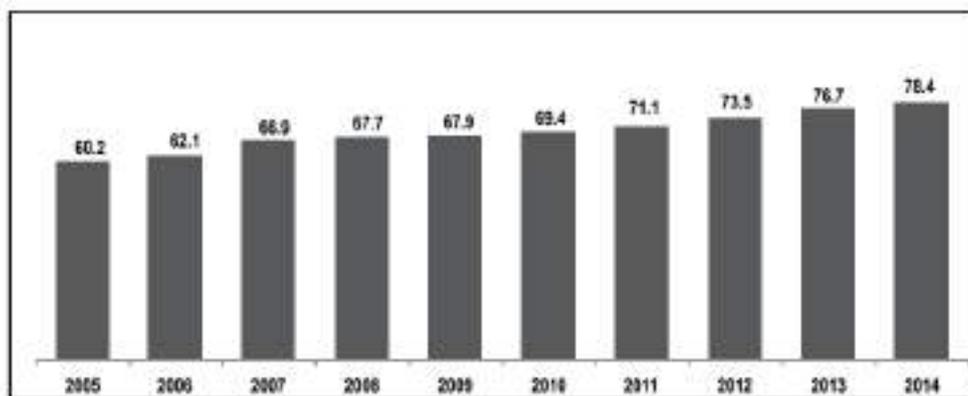


Figura 1. Perú: tasa neta de matrícula escolar de la población de 3 a 5 años. 2005-2014

Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática. Encuesta nacional de hogares.

A partir de lo que se entiende con respecto a una educación para todos (Booth y Ainscow, 2015; UNESCO/MEC, 1994), se ha prestado especial atención a las estadísticas que se refieren al incremento de matrículas asociadas a las condiciones socioeconómicas durante la última década. Se puede rescatar la siguiente información relevante (figuras 2, 3 y 4):

¹ La tasa bruta es la matrícula de la población en edad escolar a algún nivel o grado de estudios del sistema educativo. En cambio, la tasa neta refleja la matrícula de la población en edad normativa al nivel de estudios que le corresponde.

Tasa neta de matrícula escolar de la población de 3 a 5 años de edad según condición socioeconómica: Al analizar la matrícula desagregada por condición socioeconómica del hogar, se observan diferencias significativas. La mayor tasa neta de matrícula se presenta en el estrato socioeconómico más alto (V quintil) con 91,1%, frente a 71,6% registrado en el quintil más pobre (I quintil), con una brecha de 19,5 puntos porcentuales. Si comparamos la matrícula escolar del año 2014 con lo registrado en el 2013 se aprecia un incremento de (3,0 puntos porcentuales) tanto en el estrato más pobre, como en el estrato más rico. (INIE, 2015, p. 32)

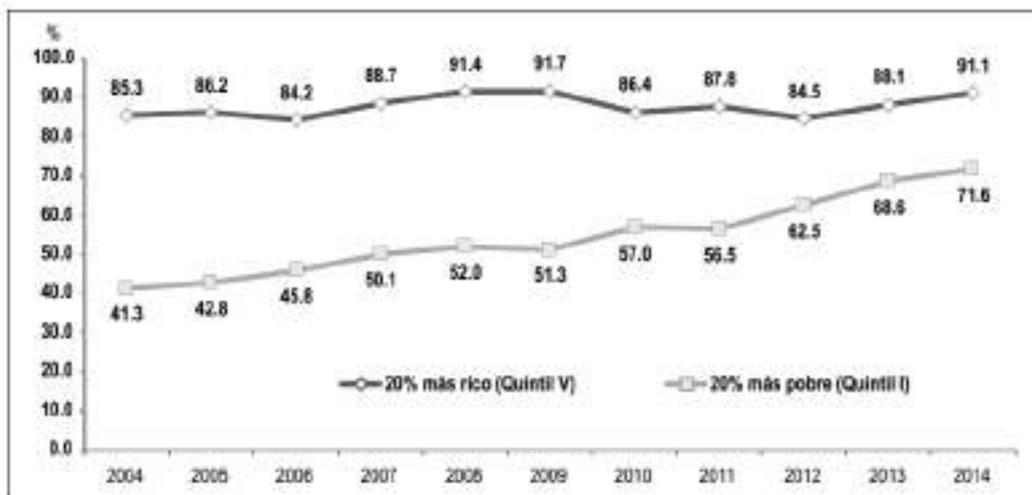


Figura 2. Perú: tasa neta de matrícula a educación inicial, según condición socioeconómica, 2004-2014

Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática. Encuesta nacional de hogares.

Tasa de matrícula escolar de la población de 6 a 11 años de edad según condición socioeconómica: En todos los estratos sociales la tasa neta de matrícula a educación primaria es alta, existiendo pocas diferencias entre quintiles. Así, en el primer quintil la tasa neta llega a 92,2% y en el quinto quintil a 92,4%. Lo que evidencia el acceso igualitario y universal a la educación primaria. (INIE, 2015, p. 37)

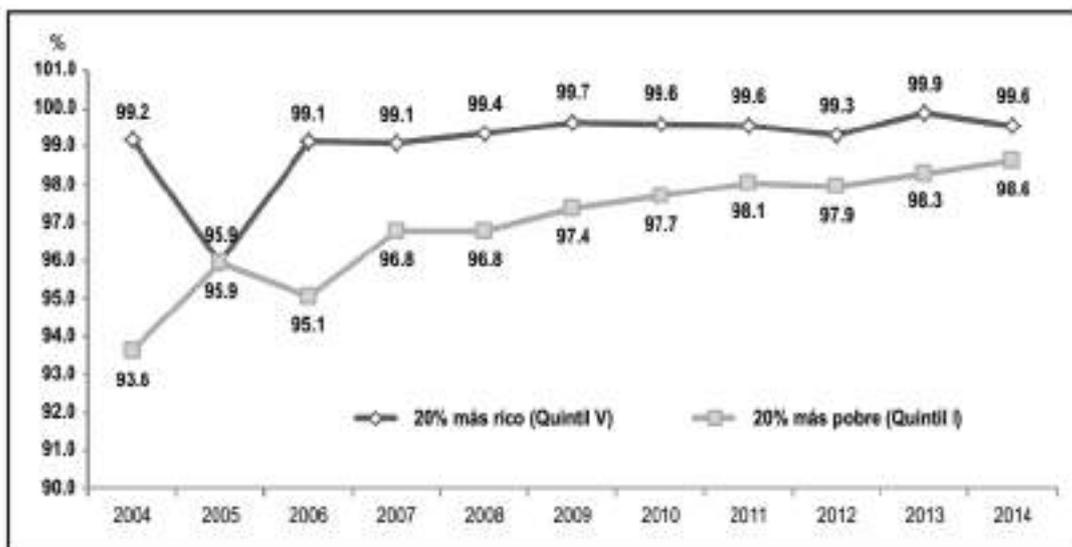


Figura 3. Perú: tasa neta de matrícula escolar de la población de 6 a 11 años según condición socioeconómica, 2004-2014

Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática. Encuesta nacional de hogares.

Tasa de matrícula escolar de la población de 12 a 16 años de edad, según condición socioeconómica: Se observa brechas importantes entre los estratos sociales. Así, la tasa neta de matrícula a educación secundaria del primer quintil (20% más pobre) fue de 73,5%, siendo 17,8 puntos porcentuales menos que en el quinto quintil (20% más rico) que alcanzó el 91,3%. (INIE, 2015, p. 42)

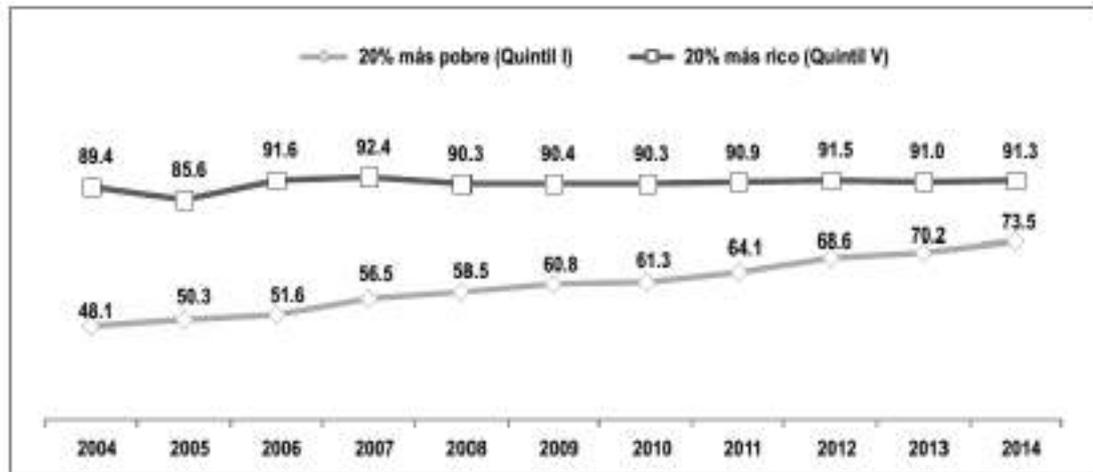


Figura 4. Perú: tasa de matrícula de educación secundaria de la población de 12 a 16 años de edad, según condición socioeconómica, 2004–2014

Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática. Encuesta nacional de hogares.

Evidentemente, Perú camina hacia una inclusión de acceso, como bien lo define la Ley de Educación que les rige. Es importante los logros alcanzados en el nivel primario y es un desafío en los otros niveles. En esta síntesis no se ha incluido el detalle de la información sobre la afectación que tienen estos datos en relación a la variable sexo y zonas, pues en todos los niveles se observa que ser niña es un factor de exclusión, así como el pertenecer a una zona rural.

Nuestras percepciones sobre el Sistema Educativo en Perú no son lejanas, a la que observamos en Europa en cuanto a los objetivos que alcanza, y las prácticas excluyentes que lo caracterizan, sin duda queda mucho por mejorar a ambos lados del Atlántico. Y es singularmente llamativo que se repite, como creemos que, en todo el mundo, un modelo de Sistema Educativo Excluyente, como lo dice Echeita y Sandoval (2002), mediante mecanismos que a veces son “explícitos” (como la segregación de alumnos en colegios de mayor o menor nivel social y académico) y otras “implícitos u ocultos” (como las prácticas de selección mediante pruebas de acceso, la sobrevaloración de las capacidades de tipo intelectual, el currículum rígido, etc.).

La UNESCO (1996) señala como responsable del fracaso escolar a los diferentes tipos de violencia estructural y violencia directa que se observan en el sistema educativo cada vez más excluyente. Ángeles Parrilla (2002) hace una síntesis a lo largo de la historia de cómo ha actuado el sistema educativo en la atención de los principales colectivos discriminados (tabla 1).

Tabla 1. Evolución de la atención del sistema educativo a los colectivos excluidos

PERÍODOS/COLECTIVOS AFECTADOS POR FACTORES DE EXCLUSIÓN	CLASE SOCIAL	GRUPO CULTURAL	GÉNERO	DISCAPACIDAD
Exclusión: negación del derecho a la educación.	No escolarización.	No escolarización.	No escolarización.	Infanticidio/internamiento.
Segregación: Reconocimiento del derecho a la educación diferenciada.	Escuelas Graduadas. En España llamadas “Escuelas Populares” dirigidas a los sectores trabajadores.	“Escuelas puentes”, hasta los años 80 existían como escuelas destinadas a la cultura gitana.	Escuelas separadas: Niñas.	Escuelas Especiales: destinados a la atención de niños/as con discapacidades, organizados según los déficits.
Reformas integradoras: Se incorporan los grupos excluidos a la escuela ordinaria, sin que esta se modifique con lo cual supone un proceso de Asimilación a la cultura dominante (en la medida que fuera posible asimilarse, pues sino se excluye nuevamente) y en otros casos supone sólo un cambio de espacios físicos (Booth y Ainscow, 1998).	Comprehensividad (entre los años 50-60).	E. Compensatoria. E. Multicultural (a partir de los años 80).	Coeducación (a partir de los años 70).	Integración Escolar (en España a partir de los años 80).
Reformas inclusivas: En el estadio anterior lo que falla son los procesos, hace falta una real transformación centrada en procesos participativos que garanticen el derecho no solo a permanecer sino a participar y actuar.	Ed. Inclusiva.	Ed. Inclusiva e Intercultural.	Ed. Inclusiva.	Ed. Inclusiva.

Fuente: Elaborado a partir de Parrilla (2002).

Por ello aunque se valora el trabajo que hacen los docentes al querer atender a cada sujeto en sus necesidades, la educación especial y la educación compensatoria, no dejan de ser modelos excluyentes que en cierto modo siguen segregando a los alumnos dentro de la clase ordinaria, situación que aún se observa en el sistema educativo de Perú, pero que recibe el nombre de educación inclusiva.

La preocupación por hacer un sistema menos excluyente está en la base de las prácticas de una educación inclusiva. Que se fundamenta en un proceso de enriquecimiento ideológico y conceptual en relación a los planteamientos integradores (Parrilla, 2002), trasladando esta discusión al contexto social sobre el reconocimiento y la participación de los grupos excluidos en la sociedad y en la desnaturalización de los mecanismos excluyentes, como lo ha sido la escuela.

La inclusión educativa es el proceso para tratar de eliminar las barreras de distintos tipos que limitan: la presencia, el aprendizaje y la participación de cualquier alumno/a en la vida y en la cultura escolar de los centros educativos, tomando en especial consideración a aquellos que se consideran que son más vulnerables (Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

2. Criterios para poder observar una realidad desde la perspectiva de la educación inclusiva

Sin ánimo de definir sino solo aclarar los puntos a observar durante la investigación se propone un breve desarrollo sobre los hitos y las experiencias que han permitido ir configurando esta idea de educación inclusiva.

Entendemos que el origen de esta nueva definición se centra en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales realizada en Salamanca en 1994, en la misma se suscribe:

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 otros grupos o zonas desfavorecidas o marginados... Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños... (UNESCO/MEC, 1994, p. 6)

A partir de este marco de acción podemos rescatar dos aspectos que se convertirán en unos indicadores claros de a quiénes implica la educación inclusiva:

- Pues ante la impronta del “todos” está claro que esto significa que alcanza a todos los niños que estén en riesgo de exclusión, porque no tienen posibilidad de beneficiarse de la educación (Parrilla, 2002), más allá de los que presentan NEE. Por tanto, también incluye los de minorías lingüísticas, étnicas o culturales, así como los niños de familias nómadas o de escasos recursos o niños que trabajan o viven en la calle, etc.
- En una segunda parte y con el ánimo de viabilizar la acción requerida hace especial referencia a la responsabilidad de la “escuela” no habla de diferentes tipos de escuelas, sino de una sola que acoge a todos los niños. En este caso, en un símil a lo dicho por Ainscow 1999 (citado por Echeita y Sandoval,

2002) no es cuestión de que los niños se adapten a la escuela, sino que de una vez por todas las escuelas (entendiendo así a los sistemas educativos) entren en un profundo proceso de transformación, capaz de crear “un nuevo juego” pues con seguir cambiando las reglas de un juego equivocado ya se ha visto que no ha mejorado la situación.

Para Ainscow y Booth (1998) la educación inclusiva es un proceso para aumentar la participación de los alumnos en el currículo de las comunidades escolares y en la cultura.

Por tanto, sintetizando este apartado entendemos que los implicados y al mismo tiempo beneficiados del movimiento de la escuela inclusiva (Echeita y Sandoval, 2002) son todos los niños (sin tener en cuenta las características que lo diferencian), así como la escuela y la comunidad que le rodea.

Echeita y Sandoval (2002) y Parrilla (2002), enlistan un importante número de denominadores comunes recogidos de algunos ejemplos, que a nivel internacional, han evidenciado en sus prácticas la posibilidad de movilizarse hacia la idea de educación inclusiva (Bernal y Gil, 1999; Flecha, 1997; Slavin, 1996; Skrtic, 1999; Vargas y Flecha, 2000, etc.). Se podrían citar los siguientes:

- Es un proceso, que implica un cambio profundo, en el sistema educativo (como hemos dicho antes no cambiar más las reglas de juego, sino que es necesario cambiar el juego), iniciando el mismo desde una concepción sistémica que implique a todo el entorno social y haga que entre ambos fluya una sinergia transformadora (Echeita et al., 2014).
- Abrir las puertas de la escuela, para unificar esfuerzos de padres, docentes, administradores y agentes locales. Implicándoles en las decisiones transformadoras del entorno escolar y social. Esta implicación también en la atención y ampliación del aula como espacio de aprendizaje.
- Promoción de estrategias de liderazgo colaborativo y participativo. Favoreciendo una reestructuración de los servicios de educación especial y fomentando la colaboración y el apoyo entre los docentes y entre las familias y los agentes externos, que mejore, empodere y enriquezca la labor de enseñar.
- Desmontar las prácticas de aulas tradicionales y muchas veces prescriptas por las editoriales, incorporando la innovación en el aula desde la perspectiva del diálogo y la participación, a través de técnicas de aprendizaje cooperativo, enriquecimiento y aceleración de contenidos especialmente en la lectoescritura.
- Por último, tener siempre presente la “máxima irrenunciable” de “querer para todos los niños y jóvenes, especialmente para aquellos que están en peor situación, lo que cualquiera de nosotros quisiéramos para sus hijos” (Echeita y Sandoval, 2002, p. 42). Por lo tanto, nunca rebajar el currículum, suponiendo erróneamente que sus limitaciones físicas, culturales, sociales le van a impedir alcanzarlos, pues en tal caso estaríamos dándoles menos oportunidades y creando nuevamente circuitos diferenciados (Filmus, 2000; Filmus y Braslavsky, 1987; Sendon, 2005; Tiramonti, 2004), haciendo dentro de la escuela grupos segregados.

A modo de síntesis, en el último libro de Booth y Ainscow (2015) denominado Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares, aparece un breve listado (ver tabla 2) que establece unos puntos claros e importantes que nos ayudan a clarificar y sintetizar esa mirada inclusiva dentro de un centro escolar.

Tabla 2. Características de centros inclusivos

LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SIGNIFICA
Poner los valores inclusivos en acción.
Mirar cada vida y cada muerte con igual valor.
Apoyar el sentimiento de pertenencia en todos.
Incrementar la participación de los estudiantes en las actividades de enseñanza y aprendizaje, así como las relaciones con las comunidades locales.
Reducir la exclusión, la discriminación y las barreras para el aprendizaje y la participación.
Reestructurar las culturas, las políticas y las prácticas para responder a la diversidad de alumnos que aprenden de modo que se valore a todos igualmente.
Vincular la educación a realidades locales y globales.
Aprender de cómo se han reducido las barreras para el aprendizaje y la participación con algunos estudiantes para que este conocimiento beneficie a todos los estudiantes.
Mirar las diferencias entre estudiantes y entre adultos como recursos para el aprendizaje.
Reconocer el derecho de los estudiantes a una educación de calidad en su localidad.
Mejorar los centros escolares tanto para el personal, los padres y tutores, como para los estudiantes.
Enfatizar el proceso de desarrollo y mejora de las comunidades escolares y sus valores, tanto como sus logros.
Fomentar relaciones mutuamente enriquecedoras entre los centros escolares y las comunidades del entorno.
Reconocer que la inclusión en la educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad.

Fuente: Elaborado a partir de Booth y Ainscow (2015).

A partir de estos criterios hemos realizado esta investigación de contraste entre lo observado y el marco teórico presentado, pero que entendemos como flexible y en construcción. A continuación, presentamos cómo se ha planteado la investigación y los resultados obtenidos.

2. Método

Se ha optado por la utilización de una metodología cualitativa entendida como una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales (Sandín, 2003). Utilizamos un enfoque interpretativo, puesto que lo consideramos más adecuado desde una doble perspectiva: permite atribuir un significado al objeto estudiado y descubrir el sentido que tiene para aquellos que lo han experimentado (Moliner y St-Vincent, 2014).

Participantes

Primero se realizó un grupo de discusión con un grupo de docentes y padres pertenecientes a un centro de educación primaria, participaron alrededor de 15 personas. En el análisis de contenido se identifican como D: a los docentes de Educación Primaria y como P a los padres.

Por otro lado, también se recogió información sobre educación inclusiva a través de un grupo de alumnas de educación infantil de una universidad pública, quienes durante una clase analizaron el tema de referencia, participaron alrededor de 40 personas. En el análisis de contenido se identifican como A: a los alumnos de magisterio que han participado de esta investigación.

También se realizaron entrevistas abiertas a profesionales del ámbito de la educación. Participaron 2 profesores universitarios. En el análisis de contenido se identifican como PU: profesores universitarios.

Instrumentos

Para los grupos de discusión se utilizaron dos tipos de instrumentos para recoger los datos: por un lado, una grabadora de voz y por otro lado un documento escrito por los propios participantes siguiendo las preguntas que guiaban la discusión. Estas preguntas eran de carácter abierto.

En las entrevistas en profundidad realizada a los profesores universitarios se utilizó una grabadora de voz y un guion con preguntas abiertas. Las preguntas guías para los grupos de discusión como para el guion de la entrevista han sido las siguientes: ¿Cómo se entiende la educación inclusiva en Perú?, ¿En la práctica cómo se concreta en las aulas?, ¿Cuáles son las barreras que se identifican para su aplicación? y ¿Qué se puede hacer para mejorar la escuela de cara a la educación inclusiva?

Simultáneamente la investigadora llevaba un diario de campo donde se registró cada una de las situaciones previstas para la recogida de información y las percepciones del contexto educativo de Lima durante las visitas a los centros educativos.

Procedimiento

Se establecieron las categorías de observación y estudio. Luego se concretaron visitas a centros educativos y se realizó una observación (no participante) y posteriormente se realizó un contraste de teoría y observaciones recogidas en el diario de campo. Se plantearon hipótesis explicativas sobre dichas observaciones.

A continuación, se contactó con posibles grupos de informantes de diferentes niveles educativos y con diferentes implicaciones dentro del sistema educativo, buscando abarcar a Alumnos, Padres y Docentes.

Se realizaron los grupos de discusión (2) y las entrevistas (2) siguiendo los guiones propuestos para indagar y reflexionar sobre las preguntas guías, buscando contrastar las hipótesis explicativas previas.

Análisis de datos

El sistema de registro de la información se realizó mediante documentos escritos, en algunos casos escrito por la propia investigadora (diario de campo y transcripciones de entrevistas) y en otros casos escritos por los participantes de los grupos de discusión como los documentos resúmenes o conclusiones de cada grupo.

Para su análisis hemos realizado una categorización mediante un proceso deductivo extrayendo los criterios que nos permitirían observar el desarrollo de lo que entendemos por educación inclusiva (ver tabla 3), pero también se ha estado atento al proceso inductivo, sobre situaciones que podrían emerger de estos documentos y de las observaciones. Esta categorización es una selección de factores y elementos a tener en

cuenta, pero somos conscientes que se podría diversificar aún más por la amplitud del constructo y su práctica.

Se ha utilizado el Atlas.ti, para la reducción y organización de datos.

Tabla 3. Preguntas de investigación y categorías de análisis

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
¿Cómo se entiende la educación inclusiva en Perú?	Destinatarios: alumnos (con o sin NEE o con otros factores que favorezcan la exclusión). Escuela y docentes. Padres y entorno social. Otros agentes educativos. Participación de los implicados o destinatarios. Tipo de participación y liderazgo compartido. Relación con la comunidad aprovechamiento de los recursos y apoyos para el desarrollo del aprendizaje. Valores inclusivos.
¿En la práctica cómo se concreta en las aulas?	Enfoque institucional: escuela tradicional o escuela en transformación o para el cambio. Estrategias colaborativas entre docentes, entre familias y docentes y entre alumnos. Prácticas inclusivas.
¿Cuáles son las barreras que se identifican para su aplicación?	Externas a la institución: políticas, sociales, culturales, etc. Internas a la institución. Docentes, formación docente, cultura colaborativa, etc.
¿Qué se puede hacer para mejorar la escuela de cara a la educación inclusiva?	Propuestas abiertas.

Fuente: Elaboración propia.

Estrategias de evidencias científicas

Para evidenciar las estrategias que se han seguido para consolidar el criterio de Valor de Verdad propuesto por Guba y Lincoln (1981) y dar rigor científico a esta investigación hemos utilizado:

- La triangulación, que significa conseguir varias aproximaciones de una misma realidad, para asegurar que las interpretaciones son correctas (Bartolomé, 1996). Este postulado se refleja del siguiente modo: Triangulación de informantes: Por el cual han participado en la recogida de datos diferentes grupos de personas, teniendo en cuenta: la implicación en relación a la escuela (docentes, padres, alumnos de magisterio, profesores de universidad).
- Triangulación de técnicas y fuentes: se han utilizado diferentes técnicas y recursos para recoger los datos. Además, se ha combinado la observación de los centros educativos y la lectura de los informes oficiales emitidos por el Estado Peruano.
- Observación prolongada: el proceso de observación en los centros educativos de diferentes niveles ha sido prologada, aproximadamente dos meses. Lo que ha permitido ir reconfirmando las afirmaciones que habían resultado de los diversos informantes.

- Comentario de pares y comprobaciones con los participantes, en este criterio se han compartido los resultados y las interpretaciones con los profesores universitarios de Perú, quienes al mismo tiempo que han sido participantes durante el estudio, han podido matizar las interpretaciones y reflexiones que han surgido del total de los datos analizados.

El criterio del Valor de Verdad hace referencia a la credibilidad o validez interna de la investigación. Este criterio busca que los datos recogidos sean imagen de la realidad que se estudia evitando el sesgo o subjetividad del observador. Pero al mismo tiempo se sabe que el fin último de estos datos no es la generalización sino un punto de partida que sirva para la reflexión de los implicados en el proceso.

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados que se han recogido de los diferentes informantes y fuentes, dicha presentación hace referencia a cada una de las preguntas que han guiado la investigación, y a las categorías de análisis establecidas previamente.

3.1. ¿Cómo se entiende la educación inclusiva en Perú?

En este apartado se recogen datos relativos a los agentes implicados o destinatarios, así también su nivel de participación, y a los procesos y cambios institucionales en pos de la educación inclusiva.

Los destinatarios y agentes implicados en la educación inclusiva

En cuanto a los alumnos: Desde las diferentes fuentes de información se puede observar que se ha dado un paso en la integración de los niños con discapacidades en las aulas ordinarias públicas, en una situación semejante a la que describe Parrilla (2002) para este periodo. Situación que dista de lo que hemos explicado sobre educación inclusiva en los párrafos anteriores. También hay que enfatizar que entre los participantes se entiende que la educación inclusiva abarcaba sólo a los niños con discapacidades, pero no a todos los otros grupos de niños excluidos de la escuela. Una contradicción entre el reconocimiento de que la educación es un derecho para todos, pero al mismo tiempo un reconocimiento que en ese “todos” no están incluidos los niños que trabajan, los que son de escasos recursos económicos, o que tienen cualquier tipo de dificultad para acudir a la escuela.

Se rescata este comentario de una alumna de magisterio: “Bueno en nuestra realidad vemos que muchos niños no estudian por estar trabajando o por el simple hecho de que sus posibilidades económicas no lo permiten.”(A2). Otras voces aseguran: “aquí en el Perú se ve mucho de eso...” (otra alumna de magisterio A5); “y estas diferencias se enfatizan aún más en las zonas urbanas y rurales...” (A3)

Estas últimas afirmaciones coinciden con las estadísticas proporcionadas por el INIE (2015).

En cuanto a los docentes: Se observa la tarea del docente desde una acción asistencial y solidaria, en tanto acepta (como quién hace un favor) el incluir un niño con discapacidad en el aula. En todas las fuentes (Alumnos de Magisterio, Docentes, Padres y Profesores Universitarios) se reconoce al docente como un sujeto mediador del cumplimiento de la ley y la adaptación del aula y del curriculum de modo individual para el alumno con NEE.

Una reflexión positiva sobre la responsabilidad del docente ante la educación inclusiva, elaborada por unos alumnos de magisterio relata: “para una buena educación es necesario buenos docentes que se preocupen en innovar y realizar diferentes estrategias para el buen aprendizaje del alumno, no solo para aquel que tenga las posibilidades económicas...” (A1)

De esta frase rescatamos, lo dicho en el apartado anterior, se ve la inclusión como la adaptación e innovación de estrategias, no se mencionan si se tienen en cuenta estrategias cooperativas y de interacción en el aula. También se considera oportuno poner en contexto lo dicho con respecto a “no solo para aquel que tenga las posibilidades económicas” esto hace referencia al sistema educativo de Perú en el que existen simultáneamente circuitos diferenciados para ricos y pobres, y sin duda, generan una violencia estructural, que se traduce, como ya se ha dicho, en el alto índice de fracaso escolar, especialmente en el nivel de secundaria.

Los docentes además reconocen su falta de formación para generar los cambios hacia la educación inclusiva tal como se expone a continuación: “Creo que si estos grupos de cambio se dan en España aquí también se puede hacer aunque nos falta más formación” (D5); “los docentes debemos ser positivos, creadores, pacientes, motivadores, etc. para encaminar al niño no solo exigiendo sino brindando posibilidades” (D3).

También vemos como el docente que reflexiona sobre estos temas se empodera para iniciar el cambio hacia la educación inclusiva, por ello, algunos de los docentes participantes en los grupos de discusión afirman: “El cambio empieza por nosotros” (D1)

En cuanto a la comunidad escolar (incluido otros agentes sociales que rodean a la escuela), se puede decir que, en los casos observados, en las escuelas y los grupos de discusión, este tema resultaba de gran rareza, por lo que para ellos es impensable que otros agentes puedan intervenir y participar en la actividad escolar. Esta participación se reduce sólo a actividades festivas y solidarias, pero no incluye una participación ni en las prácticas docentes en el aula, ni en el currículum del centro escolar.

En el diario de campo de la investigadora se recoge con frecuencia que en las infraestructuras de los centros educativos existe una puerta simbólica y grande a la entrada, pero que permanece cerrada y que para acceder se debe pasar por una puerta pequeña anexa o dentro de la más grande y casi siempre a cargo de la vigilancia de un portero. Situación que se justifica por los problemas de seguridad que azota al país, pero por otro lado hace referencia a la desconexión de la escuela con su entorno ya que teme a sus propios vecinos.

Destacamos un ejemplo de una alumna de magisterio: “me ha sorprendido que diga que se debe invitar a los padres de familia y a la comunidad a participar a la escuela” (A1)

También comentar que el ingreso a cada centro además de estar mediado por el portero, depende de la autorización del director. La figura del director es claramente el representante de la autoridad; que, según las anotaciones del diario de campo de la investigadora, tanto la imagen personal y el trato con el resto del personal docente es de sumisión a dicha autoridad, con lo cual no existe la posibilidad de hablar de un liderazgo distribuido o colaborativo. Pero se entiende que el modelo de liderazgo autoritario, se imponga en los centros educativos, pues están influidos por los mismos valores que impregnan la cultura, pues si no hay un cambio cultural previo sobre estos valores, el

entorno de la escuela podría percibir a la dirección del centro como incompetente para el cargo si su comportamiento fuera más flexible y cercano.

Como ya se ha comentado, se entiende la Educación Inclusiva como la incorporación de los niños con NEE a las escuelas ordinarias, produciéndose solo un cambio de ubicación física de estos niños. No hay lugar para observar ni rescatar la concepción procesual y sistémica que implica el gradual desarrollo de la educación inclusiva, como tampoco, según ya se ha comentado, la participación abierta a las familias y a la comunidad, ni el liderazgo compartido. Por ello se puede suponer que la principal barrera a sortear para la implementación de la educación inclusiva es el cambio de ciertos conceptos culturales que impregnan a la actual escuela de un estilo claramente tradicional y elitista.

3.2. ¿En la práctica cómo se concreta la educación inclusiva en las aulas?

En este apartado se manifiestan las percepciones de los diferentes participantes sobre cómo ellos ven que ésta propuesta se concreta en el aula a través de sus estrategias evidenciando el enfoque institucional que subyace a dichas prácticas.

La realidad de la implementación de la ley que avala la educación inclusiva

Se reconoce que la definición que hace actualmente la ley de educación (de Perú 28.440, en su reforma de 2012) sobre inclusión dista de lo que es la formación del docente para poder implementarla, de la infraestructura necesaria y de lo que realmente se ha llegado a poner en práctica. Como se ha comentado anteriormente sólo se ha integrado a algunos alumnos con NEE en los centros ordinarios. Los docentes dicen: “Existe una sobrecarga de alumnado que impide que el docente cumpla con su rol” (D2); “El proyecto de inclusión está mal implementado” (D4); “Necesitamos formación en estrategias de aula” (D3). Estas frases reflejan en cierto modo la distancia entre la ley que les regula y las necesidades que reclaman los docentes para poder ser protagonistas de estas implementaciones.

Hay que destacar que la carrera profesional del docente en Perú está muy mediatizada por el dinero que se pueda invertir en hacer cursos de formación, pues no solo se trata de juntar méritos académicos, sino que muchos o casi todos están vinculados a un costo que en algunos casos carecen de calidad. En estos últimos años se ha creado una entidad para tratar de regular la calidad de la formación SINEACE (Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa). Muchos de estos centros de formación docente son de carácter privado y aún no están acreditados.

También entre los análisis ha emergido una singularidad del vocabulario propio de Perú y que ejemplifica claramente la concepción segregacionista que aún se respira en el sistema educativo. Un ejemplo, durante el recorrido por una escuela ordinaria de educación infantil, la investigadora relata en el diario: cuando entraba en un aula la persona responsable de acompañarnos solía presentarnos al grupo y señalar con orgullo y en voz alta: “acá tenemos un alumno inclusivo” y nos lo presentaba (diario de campo pág. 16). Esto mismo se observa en el lenguaje de los docentes que participan de la investigación y de los alumnos de magisterio. Nuevamente esos alumnos que ahora están en un centro ordinario reciben una etiqueta “alumno inclusivo”.

Estrategias en el aula

Las estrategias de aula que con más frecuencia se ha recogido es la adaptación curricular para los niños con NEE. Esta adaptación implica habitualmente una disminución del currículum.

Mayoritariamente se sigue un modelo tradicional mediado hoy en día por los libros escolares de las diferentes asignaturas. Donde los niños interaccionan muy poco entre ellos para resolver situaciones problemáticas o proyectos de investigación: “Su principal interacción o acción motriz está relacionada con la tarea que propone el libro” (Diario de campo p. 24).

3.3. ¿Cuáles son las barreras que se identifican para la aplicación de la educación inclusiva?

Ante esta cuestión, las respuestas las podríamos agrupar en dos aspectos:

A nivel externo de la escuela: Se considera que la sociedad, y especialmente los padres de otros alumnos, no están concienciados de la necesidad y el derecho de integrar a todas las personas independientemente de sus diferencias. La visión que existe, por parte de la sociedad, de una escuela que integra los distintos tipos de NEE, es que el nivel académico de dicha institución es muy bajo tanto que si es posible los padres no lo elegirían para la educación de sus hijos. No se perciben los valores de solidaridad y cooperación como bienes que se pueden adquirir en la escuela, pues el perfil que proponen las escuelas, especialmente las privadas, es el de un éxito social basado únicamente en el mérito académico. Algunas de las respuestas que lo ejemplifican dicen: “Todos (docentes, padres y alumnos) deben sentirse comprometidos a generar cambios hacia la flexibilidad” (D1); “No se ha previsto una campaña de sensibilización a la sociedad civil” (P2); “Otra barrera son los prejuicios de la sociedad” (A1).

A nivel interno de la escuela: las barreras detectadas se centran en dos ámbitos, por un lado (y con más frecuencia de aparición) la falta de capacitación de los docentes para innovar y aplicar estrategias que favorezcan el trabajo cooperativo en el aula. Y por otro lado, otra cuestión que se identifica como barrera, es el elevado número de alumnos por clase o docente y que en cierto modo sirve de justificación para seguir utilizando las metodologías tradicionales y las adaptaciones curriculares como medida de atención a la diversidad. Algunos comentarios de docentes y padres rescatan que las principales barreras son: “Falta de preparación de los docentes” (D4); “Carga docente inadecuada” (D2); “la carga de alumnado para el docente” (P1).

3.4. ¿Qué se puede hacer para mejorar la escuela de cara a la educación inclusiva?

Las propuestas que se han realizado, desde los grupos de discusión y las entrevistas, son efectivamente respuestas a las barreras que se han detectado en el apartado anterior. Por ello entre las propuestas citamos: “Una posibilidad de futuro sería capacitar y sensibilizar a los docentes en su desarrollo profesional, para que aplique estrategias con sus educandos” (D2); “Generar talleres educativos con alumnos, padres y docentes” (P1); “Reformular la malla curricular en la formación pedagógica incidiendo en la educación inclusiva e intercultural” (PU2). Por tanto, se puede sintetizar la propuesta de acción para desarrollar la educación inclusiva en formar y sensibilizar a los docentes y a la sociedad en general.

4. Conclusiones

Tal como se ha presentado en los resultados, vemos que la percepción que tienen los participantes acerca la educación inclusiva es muy semejante al estadio que Parrilla (2002) describe como de “integración”, en tanto, se ha dado un paso importante en el reconocimiento de los derechos de las personas con NEE, a estar en una clase de un centro ordinario. Pero esta incorporación sólo ha significado un cambio de ubicación física, incluso se observa una etiquetación a dichos niños como “alumnos inclusivos”, situación que en el Sistema Educativo de México se repite y que describe Romero y García (2013) cuando dice que los niños que se integran en las aulas ordinarias se etiquetan como “niños de apoyo”. En ambos casos la etiquetación es un síntoma de segregación dentro del aula. Lo que en palabras de Echeita y Sandoval (2002) se identifican como mecanismos implícitos u ocultos de un sistema educativo excluyente.

Entre los participantes de la investigación existe un pensamiento común: “en Perú de ningún modo se ha pensado en que la educación inclusiva es una reivindicación para el reconocimiento de los otros grupos excluidos de la escuela y de la sociedad” (P2). Sin embargo, la tasa neta sobre el acceso de los alumnos de escasos recursos económicos en los últimos años se ha elevado (INIE, 2015) este pensamiento contradictorio entre la percepción de los actores educativos y la realidad de los números que expone el Estado Peruano, podría ser un tema a profundizar en futuras investigaciones.

Tampoco se piensa que la educación inclusiva deba asentarse en la participación, especialmente de los padres, en la vida y las decisiones de la escuela. La escuela se percibe como una entidad exclusiva, y herméticamente cerrada a las necesidades de la sociedad, solo responde a una demanda meritocrática del mercado de capitales, por lo cual los menos hábiles y útiles para la sociedad se deben quedar fuera del sistema pues estos no alcanzan a adaptarse a sus exigencias. Para nosotros que entendemos que la escuela inclusiva percibe la demanda de modo contrario, respondiendo a las necesidades de la sociedad, que reclama cohesión y colaboración, para dar respuesta a los que más necesitan tratando de cumplir el mandato de la equidad.

Por todo esto vemos que hablar de educación inclusiva en Perú dista mucho de lo que desde la teoría queremos reconocer al respeto.

Por ello, no solo la escuela en Perú, sino que, en muchas partes del mundo, necesita iniciar un proceso de cambio profundo que transforme los valores que sostienen una cultura cada vez más excluyente a nivel educativo y a nivel social. Citando la propuesta de la UNESCO (2008):

Debemos de considerar a la educación como un factor de cohesión social procurando transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y grupos humanos y al mismo tiempo evitar ser ella misma un factor de exclusión social. (p. 5)

El principal reto se vive en las aulas, pues una vez más se ve que no basta con la promulgación de leyes con palabras ejemplares para que se produzcan los cambios tan esperados, sino que son los maestros los principales artífices del proceso de cambio y por ello son los primeros que se deben involucrar mediante la formación y el compromiso que esto exige, y que hoy por hoy sigue siendo una tarea pendiente del gobierno de Perú, pues la implementación de la ley no puede estar condicionada a la disponibilidad económica de los mismos docentes.

Son los mismos docentes los que manifiestan la necesidad de formación y a nivel estructural la disminución de alumnos por aulas. También estos procesos deben ser acompañados por procesos de sensibilización social ante la realidad de la exclusión, entendemos importante romper con la naturalización de la exclusión y la insensibilidad que rodea a las personas que sin saberlo actúan, sin mala intención, como ejecutores de la condena social clasista. Una vez más estos rasgos del sistema educativo peruano hace evidente estos mecanismos implícitos u ocultos (Echeita y Sandoval, 2002) que lo definen como excluyente. Pero que más allá de ser una crítica es el primer paso para el cambio, basado en el conocimiento de una realidad, sus barreras y sus potencialidades. Sobre esto último, hay que destacar la fuerza y ganas que los docentes muestran en su tarea diaria y el reclamo y deseo de aprender más para hacer mejor su trabajo son los pilares para impulsar estos cambios (Escobedo y Sales, 2012).

Todo esto nos posiciona junto a las palabras de Leiva y Gómez (2015) ante un complejo reto, pues en la actualidad defendemos la idea de que la educación inclusiva se encuentra entre el deseo de ser una propuesta educativa crítica, y la realidad de encontrarse en una encrucijada de caminos que van desde la segregación encubierta del alumnado con necesidades educativas especiales a la falta de profesionales especializados, así como la escasa formación en educación inclusiva de todo el profesorado y la comunidad educativa. Lo que se traduce en la necesidad de una gran dosis de optimismo que debe ir acompañando un desarrollo progresivo en todos los niveles del sistema educativo.

Es hora de repensar lo que Calderón (2016) llama la escuela de la esperanza. Y es por ello que una investigación como esta tiene sentido, pues la reflexión y la construcción dialógica y crítica de la realidad entre los actores de la escuela peruana es el inicio de un camino que no puede volver atrás y que debe mirar de modo proactivo la necesidad de anticiparse a una realidad que reclama una justicia social inminente. La escuela de los estándares y el acatamiento no es la única posible.

Referencias

- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? *Journal of Educational Change*, 5(4), 1-20. doi:10.18172/con.585
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion* Londres: Routledge.
- Bernal, J. y Gil, M. (1999). Escuelas aceleradas. Un sueño que se hace realidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 285, 33-38.
- Booth, T. y Ainscow, M. (1998). *From them to us. An international study of inclusion on education*. Londres: Routledge.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI.
- Calderón, I. (2016). *Liberarse de la escuela. Historia de vida de Elena*. Málaga: Ruima.
- Echeita G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Echeita, G., Muñoz, Y., 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 Inclusión Educativa*, 8(2), 25-48.

- Escobedo, P. y Sales, A. (2012). El cambio que viene del aula: estrategias y recursos para la educación inclusiva. *Quaderns Digitals*, 71, 1-24.
- Filmus, D. (2000). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente: escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires: Santillana
- Filmus, D. y Braslavsky, C. (1987). *Último año del colegio secundario y discriminación educativa*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Fecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona. Paidós.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- INIE (2015), Perú: Indicadores de Educación por departamentos, 2004-2014. Consultado el 15/12/15 en: https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1293/index.html
- Leiva, J. y Gómez, M. (2015). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2), 185-200.
- Moliner, O. y St-Vincent, L. A. (2014). Dilemas éticos de los investigadores que acompañan procesos de investigación-acción en el marco de la escuela intercultural inclusiva. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 8(2), 49-68.
- Padín, G. (2013). La educación especial en Argentina. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 7(2), 47-61.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Ramos, L. (2013). Educación especial y educación inclusiva en Chile: ¿en punto de estancamiento? *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 7(2), 37-46.
- Romero, S. y García I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 7(2), 77-91.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Sendon, M. A. (2005). Los egresados de la escuela media en una sociedad mutada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 191-219.
- Skrtic, T. (1999). Discapacidad y democracia. Voz, colaboración e inclusión en la enseñanza y la sociedad. En Grupo de Investigación HUM 181 (Coord.), *Actas del seminario internacional sobre políticas contemporáneas de atención a la diversidad: repensar la educación (especial) en el tercer milenio* (pp. 29-86). Salamanca: SID.
- Tiramonti, G. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. La trama de la desigualdad educativa. En G. Tiramonti (Comp.), *Mutaciones recientes en la escuela media* (pp. 15-45). Buenos Aires: FLACSO.
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva. El camino hacia el futuro. Conclusiones finales de la 48 Conferencia Internacional*. Consultado el 07/10/16 en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf
- UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.

UNESCO/MEC. (1994). *Informe final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

Vargas, M. y Flecha, R. (2000). El aprendizaje dialógico como experto en resolución de conflictos. *Contextos Educativos*, 3, 81-88.

Breve CV de la autora

Paola Ruiz-Bernardo

Doctora en Educación, Licenciada en Pedagogía, y profesora del Departamento de Educación de la Universitat Jaume I de Castellón. Ha realizado trabajos de investigación sobre diversidad cultural y las actitudes hacia ella como la sensibilidad intercultural y tiene algunas publicaciones y comunicaciones sobre esta temática. Investigadora del Grupo MEiCRI (Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica). Sus líneas de investigación actuales son la educación intercultural e inclusiva y las variables contextuales de las escuelas, así como la innovación en las prácticas de aula. Universitat Jaume I de Castellón, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Departamento de Educación. Área Didáctica y Organización Escolar. Email: ruizma@uji.es



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Análisis Factorial de las Percepciones Docentes sobre Diseño Universal de Aprendizaje

Factor Analysis of Teacher Perceptions of Universal Learning Design

Sergio Sánchez Fuentes ^{1*}

Lilian Castro Durán ²

José Antonio Casas Bolaños ³

Viviana Vallejos Garcías ²

¹ Universidad de Burgos ² Universidad de Concepción ³ Universidad de Córdoba

El objetivo de este trabajo es realizar un análisis factorial de las percepciones que los futuros docentes describen para cumplir con los mandatos legales sobre diseño universal para el aprendizaje presentes en las leyes educativas chilenas. Los participantes fueron 150 estudiantes de magisterio. Un cuestionario fue creado para este estudio teniendo en cuenta lo descrito en las Pautas 2.0 sobre el diseño universal para el aprendizaje y las principales leyes educativas chilenas. Los principales resultados muestran que existen 3 factores que se relacionan con lo descrito en el paradigma del diseño universal para el aprendizaje y en las demandas de los estudiantes. Los autores discuten la necesidad de disponer de estudios que avalen el uso metodologías inclusivas, siendo el diseño universal para el aprendizaje el paradigma más adecuado y presente en las leyes educativas chilenas.

Descriptores: Diseño universal para el aprendizaje, Legislación, Formación, Profesores, Diversidad.

The aim of this paper is to describe the factor analysis of the perceptions that future teachers describe to meet legal mandates on universal design for learning present in the Chilean education laws. Participants were 150 undergraduate student teachers. A questionnaire was developed for this study taking into account the Guidelines 2.0 on universal design for learning and the main Chilean education laws. The main results show that there are 3 factors, and that those factors, described the paradigm of universal design for learning and the demands of students. The authors discuss the need of researches that support the use of inclusive methodologies and they support the universal design for learning as a optimal method and current paradigm in Chilean education laws.

Keywords: Universal design for learning, Law, Training, Teachers, Diversity.

1. Revisión de la literatura

Como uno de los principales medios para lograr atender a la diversidad, se encuentra la denominada educación inclusiva (Ainscow, 2006; Armstrong y Moore, 2004; Booth y Ainscow, 2002; Dyson, Howes y Roberts, 2002; Katz, 2012a). Y es que uno de los pilares en los que se basa la educación inclusiva es el de disponer de currículos accesibles (Courey, Tape, Siker y LePage, 2013) que contemplen la diversidad de estudiantes dentro de las aulas.

Sin duda, la adopción de concepciones abiertas e inclusivas respecto al modo de diseñar, el denominado diseño universal o diseño para todos, es uno de los aspectos claves en relación al incremento en la participación de todas las personas en la sociedad actual (Díez et al., 2011; Sánchez y Martín, 2014). Como bien señalan McGuire, Scott y Shaw (2006) acerca del diseño universal, éste aplicado al ámbito educativo, podría ser un nuevo paradigma que permita hacer efectiva la implementación de la inclusión y proporcionar acceso al currículo. Y es que un currículum diseñado universalmente, está específicamente diseñado para atender a un conjunto diverso de estudiantes con un amplio rango de habilidades sensoriales, motorices, cognitivas, afectivas y lingüísticas (Hitchcock y Stahl, 2003).

A pesar de que la aparición del diseño universal se produjo hace aproximadamente cuatro décadas, su repercusión y aplicación en el ámbito educativo se puede considerar como algo novedoso (Rao, Wook y Bryant, 2014). Diversos son los trabajos, que en la actualidad se están llevando a cabo, para evaluar las metodologías docentes siguiendo los principios del diseño universal en la educación (Berquist y Moore, 2014; Johnson-Harris y Mundschenk, 2013; Katz, 2014; McPherson, 2014; Ralabate, Currie-Rubin, Boucher, y Bartecchi, 2014; Rao, Wook y Bryant, 2014; Sala et al., 2014; Sánchez, Díez y Martín, 2016). Y es que el modo en el que el profesorado percibe las medidas relacionadas con el diseño universal es fundamental para mejorar las prácticas docentes (Díez y Sánchez, 2015).

Basándose en un estudio presentado por Ruíz, Solé, Echeita, Sala y Datsira (2012), en el cual se describe el desarrollo del concepto del diseño universal en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se ha tenido en cuenta, por la envergadura, repercusión y disposición de trabajos y estudios que avalan su aplicación, lo que se describe como Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Y es que según la reciente publicación de Duk y Murillo (2013), el diseño universal para el aprendizaje “se sustenta en la experiencia del diseño arquitectónico, en los avances en el uso de las TIC en educación y en los hallazgos de investigaciones en neurociencias” (p. 12).

El diseño universal para el aprendizaje es un marco que aborda el principal obstáculo para fomentar los aprendices expertos en un entorno de enseñanza: el currículo inflexible, “talla-única-para-todos” (CAST, 2011). Son precisamente los currículos inflexibles los que plantean barreras no intencionadas al aprendizaje. Los estudiantes que podríamos decir que se encuentran en unos falsos límites –e.g. estudiantes con discapacidad, estudiantes con altas capacidades cognitivas– son especialmente vulnerables en el acceso al contenido durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, incluso los alumnos que se pueden considerar promedio podrían no tener satisfechas sus necesidades de aprendizaje debido a una diseño curricular pobre (NCUDL, 2012). El DUA significa un nuevo marco para el currículum que permite realizar mejoras

en el acceso a la educación por parte de todos los estudiantes, especialmente los estudiantes con discapacidad (Hitchcock, Meyer, Rose y Jackson, 2002; Rose, Meyer y Hitchcock, 2005).

El DUA se apoya en tres principios fundamentales que sirven como base para el desarrollo y transformación de los currículos. Estos tres principios, se derivan de numerosos estudios empíricos y en especial de investigaciones del ámbito de las neurociencias (Meyer y Rose, 2009; Rose y Meyer, 2000, 2002, 2006). Además, los principios articulan las Pautas 2.0 sobre el diseño universal para el aprendizaje, un documento en el que se describen para cada principio, una serie de pautas y puntos de verificación que sustentan la puesta en práctica del DUA (CAST, 2011). En resumen, las Pautas están organizadas de lo más general (Principio) hasta lo más específico (Punto de verificación). Y, en cada principio, las pautas siguen una organización jerárquica vertical, desde lo más sencillo en términos de procesamiento cognitivo y de facilidad de implementación (e.g., accesibilidad de contenidos, variación en modos de respuesta o captación inicial del interés) hasta lo más complejo (e.g., recursos dirigidos a mejorar la comprensión, las funciones ejecutivas o la implicación activa en el proceso de aprendizaje). En la tabla 1 se resumen los principios y pautas del DUA.

Tabla 1. Principios y Pautas del diseño universal para el aprendizaje

Principio I. Proporcionar múltiples formas de representación (el “qué” del aprendizaje)	Principio II. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el “cómo” del aprendizaje)	Principio III. Proporcionar múltiples formas de participación* (el “por qué” del aprendizaje)
Proporcionar opciones para la percepción	Proporcionar opciones para la interacción física	Proporcionar opciones para captar el interés
Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje, los símbolos y las expresiones matemáticas	Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación	Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia
Proporcionar opciones para la comprensión	Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas	Proporcionar opciones para la auto-regulación

Fuente: Elaboración propia a partir de NCUDL (2012).

Diversos países del ámbito internacional están aplicando políticas educativas basadas en el diseño universal para el aprendizaje. Más concretamente, en este trabajo se describe la situación chilena, y es que el Ejecutivo de dicho país ha promulgado diversas leyes que exigen a los maestros a aplicar medidas docentes basadas en el diseño universal para el aprendizaje. Así, por ejemplo, el Decreto 83/125 aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Este decreto especifica lo siguiente en su apartado II, Respuestas a la diversidad: “El Diseño Universal para el Aprendizaje es una estrategia de respuesta a la diversidad, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias” (p. 20).

Y es que no solo las leyes educativas muestran la necesidad de incluir el diseño universal para el aprendizaje en las aulas, sino que diferentes estudios han demostrado que el entrenamiento eficaz de profesores, tanto de enseñanzas básicas, como de enseñanzas superiores, es beneficioso para la creación de un currículum integrador para los estudiantes. Spooner y sus colaboradores (2007) muestran que la formación del

profesorado sobre cómo desarrollar currículo basado en el diseño universal para el aprendizaje, incluso realizada con acciones formativas breves en términos de tiempo, favorece el desarrollo de estrategias inclusivas en la creación de contenidos de aprendizaje, haciéndolos más accesibles para todos los estudiantes. Engleman y Schmidt (2007) presentan un trabajo sobre la formación on-line siguiendo los principios del DUA con 216 participantes, en el que demuestran que los estudiantes prefieren los cursos desarrollados bajo estos principios, afirmando que la variedad de opciones que se derivan de la aplicación del DUA y la posibilidad de adecuarlas al propio estilo de aprendizaje, es percibida por los alumnos como un ambiente educativo que favorece el aprendizaje.

Sin duda, uno de los trabajos más relevantes en las percepciones de profesores y estudiantes sobre la aplicación de los principios del diseño universal para el aprendizaje en los procesos educativos, es el trabajo de Schelly, Davies y Spooner (2011). En este estudio se describe como a través de la formación a docentes, se logran mejoras en el aprendizaje y cómo éstas son percibidas por los estudiantes. Los investigadores desarrollan un cuestionario, basado en los tres principios del DUA, en el que aplican un total de 24 preguntas relacionadas con la aplicación del DUA. Los resultados muestran un incremento significativo en la percepción de los estudiantes sobre la utilización de estrategias basadas en los principios del diseño universal.

Los mismos autores (Davies, Schelly y Spooner, 2013), en un trabajo posterior, describen la necesidad de disponer de instrumentos que puedan medir la ausencia de conocimiento sobre el entrenamiento de profesores en el paradigma del diseño universal para el aprendizaje y su eficacia en los procesos de aprendizaje para mejorar la situación de todos los estudiantes, y en especial, de los estudiantes con discapacidad.

Más escasos son los trabajos que se han centrado en el análisis de los tres principios o factores del *corpus* teórico del diseño universal para el aprendizaje y su sustento en la aplicación de medidas relacionadas con éste (Katz, 2012a, 2012b, 2013). Y es que el rol del profesorado y cómo éste percibe su propia metodología para mejorar el proceso de educación inclusiva, puede servir como uno de los principales pilares para aumentar la participación y las oportunidades en el aula.

Por tanto, este trabajo tiene como objetivo principal describir las percepciones de los futuros docentes sobre medidas basadas en el DUA que son necesarias para cumplir la legislación vigente, añadido de que sirven para mejorar el proceso de aprendizaje de todos los estudiantes.

2. Método

Participantes

La muestra estuvo compuesta por un total de 150 participantes (90% mujeres). Todos ellos tenían relación con la docencia y con el mundo educativo en el momento de responder al cuestionario. Dos tercios de la población de estudio fueron profesores en activo y responsables académicos en diversos niveles educativos. El tercio restante fueron estudiantes de Educación en últimos cursos y que ya habían realizado sus prácticas docentes en centros de enseñanza básica.

Los centros en los que se aplicó el cuestionario fueron centros de titularidad pública y concertada de enseñanzas básicas y medias. Para el nivel de educación superior, las universidades participantes fueron instituciones públicas en las que se impartía la titulación de Magisterio.

Instrumento

El instrumento que se ha utilizado para este trabajo (ver Anexo), ha sido creado por los autores teniendo en cuenta los ejemplos descritos en las Pautas 2.0 sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (NCUDL, 2012). Y es que algunos autores describen la aplicación del diseño universal en los ambientes pedagógicos es un campo aún en exploración (Scott, Loewen y Funckes, 2003).

Ante la necesidad de disponer de trabajos empíricos que avalen el uso de metodologías basadas en la educación inclusiva, y especialmente, a través de métodos que cumplan con los principios del diseño universal (Arter et al., 2008; Spooner et al., 2007), es necesario disponer de instrumentos que evalúen las actuaciones académicas y su relación con la atención a la diversidad. De este modo, en dicho instrumento se describieron un total de 26 ítems relacionados con las nueve pautas del diseño universal para el aprendizaje. Estos ítems cuantificaban actuaciones concretas que los profesionales educativos pueden, o no, poner en práctica en sus metodologías docentes.

El cuestionario creado para tal fin, se propuso de manera que estuviera estructurado según las pautas 2.0 del DUA (NCUDL, 2012), teniendo un total de nueve ítems –ocho en el caso del Principio II– por cada uno de los tres principios. Además, éstos coincidían en con el orden presentado por CAST. Es decir, los ítems del uno al nueve estaban relacionados con el Principio I del DUA; los ítems 10 al 17 estaban relacionados con el Principio II del DUA; y los ítems del 18 al 26 estaban relacionados con el Principio III del DUA.

Por cada una de las nueve pautas se presentaron tres ítems, a excepción de la pauta número cuatro en la que solo se describieron dos ítems debido a que en las documento original (NCUDL, 2012) únicamente existen dos puntos de verificación para esta pauta. Las opciones de respuesta fueron tipo Likert con cuatro opciones de respuesta en relación a la frecuencia que fueron: (0) Nunca; (1) A veces; (2) Casi siempre; y (3) Siempre.

Procedimiento y análisis

En primer lugar se realizó un muestreo incidental por accesibilidad para que pudieran cumplimentar el test profesionales especialistas en educación especial en activo, o en los últimos años de su formación. Se ofreció una formación para estos profesionales que tuvieran cierto interés en la temática de estudio, y previamente fueron encuestados. Posteriormente a la realización de esta escala, recibieron formación específica en la que se tuvieron en cuenta los conocimientos previos sobre diseño universal para el aprendizaje.

En cuanto a la estrategia de análisis, en primer lugar se han realizado los análisis descriptivos univariantes pertinentes, junto con las medidas de normalidad y curtosis.

Posteriormente se ha realizado un análisis factorial exploratorio, para comprobar la solución factorial del instrumento propuesto. Para este análisis, se han tenido en cuenta las propuestas de Lorenzo-Seva y Ferrando (2006), y de Timmerman y Lorenzo-Seva

(2011) para los análisis factoriales con variables de naturaleza ordinal y que incumplen los criterios de normalidad, tanto univariantes como multivariantes. Por este motivo se ha utilizado el software Factor 9.3 (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2006).

3. Resultados

En primer lugar, se han realizado los análisis descriptivos univariantes de los 26 ítems utilizados en el diseño del cuestionario (tabla 2).

Tabla 2. Análisis descriptivos univariados

	M	SD	ASIMETRÍA	CURTOSIS
Ítem 1	2,06	0,859	-0,379	-0,939
Ítem 2	0,27	0,659	2,419	5,002
Ítem 3	1,73	0,878	-0,068	-0,813
Ítem 4	2,39	0,722	-0,736	-0,743
Ítem 5	2,29	0,698	-0,471	-0,865
Ítem 6	2,25	0,725	-0,535	-0,546
Ítem 7	2,40	0,758	-0,818	-0,790
Ítem 8	2,39	0,720	-0,751	-0,718
Ítem 9	1,78	0,708	-0,002	-0,392
Ítem 10	2,23	0,775	-0,700	-0,172
Ítem 11	1,56	0,843	0,285	-0,653
Ítem 12	1,54	1,062	0,022	-1,226
Ítem 13	1,90	0,822	0,029	-1,195
Ítem 14	2,34	0,685	-0,561	-0,761
Ítem 15	2,39	0,788	-1,074	0,281
Ítem 16	2,13	0,774	-0,580	-0,109
Ítem 17	2,26	0,727	-0,541	-0,553
Ítem 18	2,33	0,721	-0,808	0,157
Ítem 19	2,46	0,632	-0,746	-0,435
Ítem 20	2,08	0,778	-0,494	-0,253
Ítem 21	2,30	0,727	-0,642	-0,455
Ítem 22	1,92	0,821	-0,222	-0,715
Ítem 23	1,85	1,068	-0,409	-1,119
Ítem 24	2,24	0,723	-0,402	-1,003
Ítem 25	2,07	0,763	-0,311	-0,694
Ítem 26	2,41	0,741	-1,046	0,353

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente, se ha realizado el análisis factorial exploratorio con las 26 variables utilizadas. Se ha empleado el método de estimación *Parallel Analysis* (Timmerman, y Lorenzo-Seva, 2011) adecuado para la estimación de la matriz de correlaciones policóricas, y mediante el método de estimación de factores *Unweighted Least Squares* (ULS) y el método de rotación *Direct Oblimin*.

Los índices de adecuación de la matriz de correlaciones muestran unos valores óptimos con el estadístico de Bartlett = 1599,7 (df = 325; p = 0,00) y el Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test = 0,90.

La solución factorial nos muestra la existencia de tres factores que explican el 52% de la varianza total, contribuyendo el primer factor con el 40%, el segundo factor el 7% y el

tercer factor 5% de la varianza. Y los pesos factoriales (tabla 3). En cuanto a la fiabilidad, se han realizado los análisis de alpha de Crombrach, con unos valores de la escala total de 0,90. en cuanto a los factores, el primer factor muestra un $\alpha = 0,89$, el segundo factor $\alpha = 0,83$ y el tercer factor $\alpha = 0,86$.

Tabla 3. Solución factorial

ÍTEM	F1	F2	F3	ÍTEM	F1	F2	F3
1		0,558		14		0,422	
2				15	0,632		
3	0,373			16	0,658		
4			0,333	17	0,520		
5		0,414		18	0,490		
6			0,423	19			0,310
7			0,419	20	0,334		
8			0,490	21		0,554	
9			0,521	22	0,535		
10	0,502			23	0,866		
11			0,721	24	0,771		
12			0,600	25	0,730		
13			0,534	26	0,796		

Fuente: Elaboración propia.

A excepción del ítem 2, que no puntúa en ningún factor los ítems presentan buena puntuación con comunalidades que oscilan entre 0,476 y 0,698. Siendo el factor 1 el factor más determinante en la explicación de la varianza.

En cuanto a estos factores, los participantes muestran una media de 2,13 (SD = 0,57) en el factor 1. Mientras que en el factor 2 la media es de (SD = 0,55) y el en factor 3 al media 2,05 (SD = 0,53).

Para el factor 1 encontrado en los resultados, hay que señalar que los ítems que se han agrupado en torno a este factor tienen una clara relación los apoyos que son proporcionados por el profesor en el proceso educativo (tabla 4), lo cual se hallaría en relación con el principio 3 del diseño universal para el aprendizaje “proporcionar múltiples medios para la participación”.

Parece que desde el punto de vista del profesor, la principal importancia que se le da a una metodología inclusiva, es aquella que se relaciona con la atención directa y personalizada a los estudiantes, es decir, acompañar a los estudiantes en los procesos y que éstos se sientan integrados. Esto coincide, además, con lo encontrado en diversos estudios sobre cuáles son las principales demandas por parte de los estudiantes con discapacidad (Castellana y Sala, 2005) en la atención educativa a lo largo de su etapa de formación. Además, este factor se relaciona directamente con la Ley general chilena Ley que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, donde se describe la necesidad de proporcionar apoyos a las personas con necesidades educativas especiales para que puedan tener las mismas oportunidades que el resto de personas sin dificultad. Si bien, no debería estar centrado única y exclusivamente en los estudiantes con algún tipo de necesidad especial, es obvio que éste sería uno de los principales grupo estudiantes que se vería beneficiado por una aplicación

adecuada de los principios del diseño universal a los procesos de diseño curricular y metodológico.

Tabla 4. Ítems pertenecientes al factor 1

ÍTEM	DESCRIPCIÓN
3	Ofrezco alternativas a la información visual
10	Permito a los estudiantes expresarse en clase de diversas maneras
15	Ayudo a mis estudiantes a conseguir las metas que se proponen
16	Ayudo en la construcción de las estrategias necesarias
17	Ayudo a gestionar los recursos y las tareas necesarias para las clases
18	Favorezco la autonomía de mis estudiantes
20	Intento minimizar las distracciones
22	Permito distintos niveles en la consecución de los objetivos en función de la capacidad de cada estudiante
23	Los apoyos son individualizados en función de las necesidades de cada estudiante
24	Motivo de manera adecuada a los estudiantes
25	Favorezco el desarrollo de habilidades de auto-regulación y de <i>feedback</i>
26	Favorezco la colaboración entre estudiante

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, para el factor 2 encontrado, los principales resultados se centran en torno a la flexibilización e individualización en el aprendizaje (tabla 5). Si bien, no hay ningún principio concreto del diseño universal para el aprendizaje que haga referencia a este enfoque, en líneas generales, el diseño universal para el aprendizaje tiene como eje de partida la flexibilidad como principal medida para poder atender a las necesidades de los estudiantes.

Tabla 5. Ítems pertenecientes al factor 2

ÍTEM	DESCRIPCIÓN
1	La información que se presenta en clase puede ser adaptada en función de las necesidades (tamaño de letra, documentos electrónicos, etc.)
5	Presento una estructura clara en los contenidos en clase
14	Los aprendizajes que propongo son graduados y secuenciados
21	Destaco de la importancia de las metas a alcanzar

Fuente: Elaboración propia.

Además, para el factor 3 hallado, los resultados muestran una relación directa con lo propuesto por el principio 1 del diseño universal para el aprendizaje, “proporcionar múltiples medios para la representación”. La mayoría de ítems que se encuentran en este factor están centrados en la manera en el que el profesor expone los contenidos, y los medios por los cuales los estudiantes pueden acceder a ellos (e.g. Explico las ideas principales de diversas maneras y con ejemplos; Resalto las ideas principales; Proporciono pautas para guiar el aprendizaje, etc.). Si bien este factor se relaciona con la manera que el profesor expone en sus clases, este trabajo debería servir para que las universidades tengan en cuenta en los planes de formación enseñar sobre diseño universal de aprendizaje, para que así sus futuros docentes puedan aplicar dichas medidas en el aula. Además, hay que añadir la importancia de disponer de medios relacionados con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como base en el diseño docente en la actualidad. Especialmente todo lo relacionado con la manera de presentar los contenidos en el aula.

Tabla 6. Ítems pertenecientes al factor 3

ÍTEM	DESCRIPCIÓN
4	Explico detalladamente los conceptos que son relevantes
6	Explico las ideas principales de diversas maneras y con ejemplos
7	Conecto los contenidos con los conocimientos previos
8	Resalto las ideas principales
9	Proporciono pautas para guiar el aprendizaje
11	Compruebo el uso de software de apoyo en los materiales electrónico que proporciono
12	Permito la comunicación por diferentes medios (tutorías, correo electrónico, foros, etc.)
13	Permito que los estudiantes utilicen diferentes medios para las tareas que les propongo
19	Utilizo ejemplos reales y relevantes para la vida de mis estudiantes

Fuente: Elaboración propia.

4. Conclusiones

En primer lugar, hay que destacar la importancia de obtener estudios empíricos que avalen el uso de metodologías más inclusivas y que tengan validez para atender a los estudiantes con discapacidad. De esta manera, el diseño universal para el aprendizaje es un método óptimo para este fin (Davies, Schelly y Spooner, 2013).

En segundo lugar, centrándose en los tres factores obtenidos en los análisis estadísticos, es necesario destacar cierta similitud encontrada con los tres principios del diseño universal para el aprendizaje, y a su vez, ciertas diferencias. A modo de resumen, habría que destacar que a pesar de tratarse de un estudio exploratorio, los factores encontrados tienen su base en las principales premisas del diseño universal para el aprendizaje. Si bien en este trabajo no resultan los tres principios de manera exacta a como son presentados por el *Center for Applied Special Technology*, es destacable señalar que es uno de los primeros trabajos que da consistencia empírica de que los principios del DUA tiene una relación directa con las percepciones que los profesionales del mundo educativo tienen sobre aplicar medidas basadas en la educación inclusiva.

A esta afirmación, habría que hacer una salvedad, y es que, no se representan fielmente en los resultados los tres principios del diseño universal para el aprendizaje debido a que su explicación esté en el instrumento utilizado, está centrado en las percepciones de los futuros docentes, lo cual hace que esta direccionalidad del instrumento condicione las respuestas de los participantes. De este modo, el principio 2 del diseño universal para el aprendizaje no tiene una presencia tan clara como los principios 1 y 3. Y es que este principio 2 tiene más relación con la manera en la que los estudiantes pueden expresar lo que saben.

Además, la utilización de herramientas fiables que evalúen las percepciones de los futuros docentes, debe ser una de las prioridades del trabajo centrado en evaluar las condiciones en las que se está implementando el diseño universal para el aprendizaje. En la actualidad, son escaso los estudios que se centran en analizar dicha realidad (Katz, 2014).

Teniendo en cuenta que las transferencias que se han hecho de un modelo centrado en el estudiantes, como es el DUA, a un modelo donde se preguntan las percepciones a los profesores, los autores concluyen que es una aproximación adecuada a la aplicación del paradigma del diseño universal en ámbitos pedagógicos adecuada para la población

chilena. Hay que destacar que los próximos estudios sobre el tema deberían ir encaminados, por un lado, a realizar un análisis confirmatorio de este mismo instrumento con un aumento sustancial de la representatividad de la población docente chilena; y, por otro lado, a estudiar las percepciones de los propios estudiantes en etapas de educación básica, e incluso, en etapas de educación universitaria, como se viene haciendo en otros países de habla hispana (Sánchez, 2013). E incluso, dar voz a los propios estudiantes con discapacidad que serían el principal colectivo de personas que se vería beneficiado por la aplicación del paradigma del diseño universal a las metodologías docentes de todas las etapas educativas (Castellana y Sala, 2015).

Finalmente, cabe destacar que la presencia con referencias directas al diseño universal para el aprendizaje en la legislación chilena hace que estos profesionales estén especialmente motivados por todo lo relacionado con este paradigma y que se debe avanzar en estudios que avalen el de manera clara y directa el uso de este paradigma en los procesos de enseñanza, para dar así cumplimiento –por otro lado obligado– a los derechos de los estudiantes; y en especial, a los derechos de los estudiantes con discapacidad.

Referencias

- Ainscow, M. (2006). From special education to effective schools for all: a review of progress so far. En L. Floiran (Ed.), *The Sage handbook of special education* (pp. 146-159). Londres: Sage.
- Armstrong, F. y Moore, M. (2004). *Action research for inclusive education: changing places, changing practices, changing minds*. Londres: Routledge.
- Arter, P., Perlis, S., Ruthkosky, K., Burkhouse, E. y Holmes, J. (2008). *Using student response systems for curricular redesign in education courses*. Recuperado de <http://www.editlib.org/p/28102>
- Berquist, L. y Moore, J. (marzo, 2014). Using UDL exchange to teach the universal design for learning framework to pre-service teachers. Comunicación presentada en *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. Chesapeake, VA.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Londres: CSIE Mark Vaughan.
- CAST. (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. Recuperado de <http://www.udlcenter.org/>
- Castellana, M. y Sala, I. (2005). La universidad ante la diversidad en el aula. *Aula Abierta*, 85, 57-84.
- Courey, S., Tappe, P., Siker, J. y LePage, P. (2013). Improved lesson planning with universal design for learning (UDL). *Teacher Education and Special Education*, 36(7), 7-27. doi:10.1177/0888406412446178
- Davies, P., Schelly, C. y Spooner, C. (2013). Measuring the effectiveness of universal design for learning intervention in postsecondary education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), 195-220.
- Díez, E. y Sánchez, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43, 87-93. doi:10.1016/j.aula.2014.12.002

- Díez, E., Alonso, A., Verdugo, M. A., Campo, I., Sancho, I., Sánchez, S., ... Moral, E. (2011). *Espacio europeo de educación superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad*. Salamanca: Instituto de Integración en la Comunidad, Universidad de Salamanca.
- Duk, C. y Murillo, F. J. (2013). El valor del "Diseño Universal de Aprendizaje" para la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(1), 7-9.
- Dyson, A., Howes, A. y Roberts, B. (2002). *A systematic review of the effectiveness of school-level actions form promoting participation by all students*. Londres: EPPI-Centre.
- Engleman, M. y Schmidt, M. (2007). Testing an experimental universally designed learning unit in a graduate level online teacher education course. *Journal of Online Learning and Teaching*, 3(2), 112-132.
- Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D. y Jackson, R. (2002). Providing new access to the general curriculum. universal design for learning. *Teaching Exceptional Children*, 35(2), 8-17. doi:10.1177/004005990203500201
- Hitchcock, C. y Stahl, S. (2003). Assistive technology, universal design, universal design for learning: improved learning opportunities. *Journal of Special Educational Technology*, 19(4), 45-52.
- Johnson-Harris, K. y Mundschenk, N. (2014). Working effectively with students with BD in a general education classroom: the case for universal design for learning. The clearing house. *Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 87(4), 168-174. doi:10.1080/00098655.2014.897927
- Katz, J. (2012a). Making imagination real: inclusive education and the three block model of universal design for learning. *Canadian Association of Principals Journal*, 35(2), 30-34.
- Katz, J. (2012b). Reimagining inclusion. *Canadian Association of Principals Journal*, 35(3), 22-26.
- Katz, J. (2013). The three block model of universal design for learning (UDL): engaging students in inclusive education. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 153-194.
- Katz, J. (2014). Implementing the three block model of universal design for learning: effects on teachers' self-efficacy, stress, and job satisfaction in inclusive classrooms K-12. *International Journal of Inclusive Education*, 8(12), 5-33. doi:10.1080/13603116.2014.881569
- Lorenzo-Seva, U. y Ferrando, P. J. (2006). Factor: a computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavioral Research Methods, Instruments and Computers*, 38(1), 88-91. doi:10.3758/bf03192753
- McGuire, J. y Scott, S. (2006). An approach to inclusive college environments: universal design for instruction. *Multidisciplinary Journal*, 14, 21-31.
- McPherson, S. (2014). Strategies and resources for preparing teachers for STEM teaching and learning. En M. Searson y M. Ochoa (Eds.), *Proceedings of society for information technology & teacher education international conference 2014* (pp. 1927-1939). Chesapeake, VA: AACE.
- Meyer, A. y Rose, D. (2009). *A policy reader in universal design for learning*. Boston, MA: Harvard Education Press.
- National Center for Universal Design for Learning-NCUDL. (2012). *UDL Guideline - Version 2.0*. Recuperado de <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines>
- Ralabate, P., Currie-Rubin, R., Boucher, A. y Bartecchi, J. (2014). Collaborative planning using universal design for learning. *Perspectives on School-Based Issues*, 15, 26-31. doi:10.1044/sbi15.1.26

- Rao, K., Wook, M. y Bryant, B. (2014). A review of research on universal design educational models. *Remedial and Special Education*, 35(3), 153-166. doi:10.1177/0741932513518980
- Rose, D. y Meyer, A. (2000). Universal design for learning. *Journal of Special Education Technology*, 15, 67-70.
- Rose, D. y Meyer, A. (2002). *Teaching every student en the digital age: universal design for learning*. Chesapeake, VA: ASCD.
- Rose, D. y Meyer, A. (2006). *A practical reader en universal design for learning*. Boston, MA: Harvard Education Press.
- Rose, D., Meyer, A. y Hitchcock, C. (2005). *The universally designed classroom*. Boston, MA: Harvard Education Press.
- Ruíz, R., Solé, L., Echeita, G., Sala, I. y Datsira, M. (2012). El principio del “universal design”. Concepto y desarrollos en la enseñanza superior. *Revista de Educación*, 352, 23-46. doi:10-4438/1988-592X-RE-2010-359-100
- Sala, I., Sánchez, S., Giné, C. y Díez, E. (2014). Análisis de los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación. *Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 143-152.
- Sánchez, S. (2013). *Aplicación del paradigma del diseño universal en la educación universitaria: Implantación de estudios y percepción sobre inclusión de medidas curriculares*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Sánchez, S. y Martín, R. A. (2014). Formación docente para atender a la diversidad. Una experiencia basada en las TIC y el diseño universal para el aprendizaje. *Revista de Ciencias de la Información*, 26, 412-429.
- Sánchez, S., Díez, E. y Martín, R. A. (2016). El diseño universal en la educación como medio para atender a la diversidad. Una revisión de casos de éxito en la universidad. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 19, 121-131. doi:10.18172/con.2752
- Schelly, C., Davies, P. y Spooner, C. (2011). Students perceptions of faculty implementation of universal design for learning. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24, 17-28. doi:10.1007/s10984-011-9090-2
- Scott, S., Loewen, G. y Funckes, C. (2003). Implementing universal design in higher education: moving beyond the built environment. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 16(2), 78-89.
- Spooner, F., Baker, J., Harris, A., Ahlgrim-Delzell, L. y Browder, D. (2007). Effects of training in universal design for learning on lesson plan development. *Remedial and Special Education*, 28(2), 108-116. doi:10.1177/07419325070280020101
- Timmerman, M. E. y Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality assessment of ordered polytomous items with parallel analysis. *Psychological Methods*, 16, 209-220. doi:10.1037/a0023353

Anexo

Cuestionario sobre las percepciones de los profesores acerca del Diseño Universal para el Aprendizaje en la educación

Este cuestionario pretende medir las percepciones sobre medidas relacionadas con el diseño universal para el aprendizaje que los profesionales de la educación realizan en su práctica docente

1. **Sexo:** Masculino ___ Femenino ___
2. **Edad:** ___
3. **Titulación universitaria:** Pregrado: _ Diplomado: _ Magister: _ Doctorado: _
4. **Especialidad docente:** _____
5. **Años de experiencia docente:** _____
6. **Años de experiencia con estudiantes con necesidades en el aula:** _____

A continuación, se presentan 26 cuestiones que hacen referencia a la práctica docente regular que usted lleva a cabo en el aula. Por favor, conteste con sinceridad teniendo en cuenta que los datos aquí proporcionados son totalmente anónimos y usted siempre puede solicitar la eliminación de sus respuestas a través de la dirección de correo electrónico: ssanchez@ucam.edu

	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
La información que se presenta en clase puede ser adaptada en función de las necesidades (tamaño de letra, documentos electrónicos, etc.)				
Existe un asistente de Lengua de Signos en clase si fuese necesario				
Ofrezco alternativas a la información visual				
Explico detalladamente los conceptos que son relevantes				
Presento una estructura clara en los contenidos en clase				
Explico las ideas principales de diversas maneras y con ejemplos				
Conecto los contenidos con los conocimientos previos				
Resalto las ideas principales				
Proporciono pautas para guiar el aprendizaje				
Permito a los estudiantes expresarse en clase de diversas maneras				
Compruebo el uso de software de apoyo en los materiales electrónico que proporciono				
Permito la comunicación por diferentes medios (tutorías, correo electrónico, foros, etc.)				
Permito que los estudiantes utilicen diferentes medios para las tareas que les propongo				
Los aprendizajes que propongo son graduados y secuenciados				

Ayudo a mis estudiantes a conseguir las metas que se proponen				
Ayudo en la construcción de las estrategias necesarias				
Ayudo a gestionar los recursos y las tareas necesarias para las clases				
Favorezco la autonomía de mis estudiantes				
Utilizo ejemplos reales y relevantes para la vida de mis estudiantes				
Intento minimizar las distracciones				
Destaco de la importancia de las metas a alcanzar				
Permito distintos niveles en la consecución de los objetivos en función de la capacidad de cada estudiante				
Los apoyos son individualizados en función de las necesidades de cada estudiante				
Motivo de manera adecuada a los estudiantes				
Favorezco el desarrollo de habilidades de auto-regulación y de <i>feedback</i>				
Favorezco la colaboración entre estudiante				

Breve CV de los autores

Sergio Sánchez Fuentes

Profesor ayudante doctor en el área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Ciencias de la Educación en la Universidad de Burgos. Doctor por la Universidad de Salamanca. Principales líneas de trabajo centradas en el análisis del paradigma del diseño universal para el aprendizaje en entornos de habla hispana. Colaborador del *Center for Applied Special Technology* (CAST). Email: ssfuentes@ubu.es

Lilian Castro Durán

Jefe de Carrera Educación Diferencial, Departamento Curriculum, Facultad de Educación, Universidad de Concepción, Chile. Doctora en Diversidad y desarrollo psicosocial por la Universidad de Valladolid. Sus líneas de Investigación se centran en Educación Especial con énfasis en discapacidad intelectual y los factores relacionados. Email: lili.castro@udec.cl

José Antonio Casas Bolaños

Profesor del Departamento de Psicología de la Universidad de Córdoba. Doctor en Psicología aplicada. Miembro del Laboratorio de Estudios sobre Convivencia Escolar y Prevención de la Violencia. Centra su línea de investigación en la convivencia escolar, cyberconvivencia escolar y los riesgos sobre estas. Email: m22caboj@uco.es

Viviana Vallejos Garcías

Profesora de la Carrera Educación Diferencial, Departamento Curriculum, Facultad de Educación, Universidad de Concepción, Chile. Magister en Dirección y Liderazgo para la Gestión Educacional. Sus líneas de Investigación se centran en Educación especial con especial énfasis en discapacidad y los factores relacionados. Email: vvallejo@udec.cl



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Establecimiento de Normas de Aula para Favorecer la Voz del Alumnado. Estudio de Caso Español

Establishing the Classroom Rules to Encourage Student Voice. Spanish Case Study

Marta Terrén*
Auxiliadora Sales
Universitat Jaume I

Este artículo describe el proceso de investigación-acción desarrollado en dos aulas de Educación Primaria de un centro en transformación hacia el modelo de escuela intercultural inclusiva. Partimos del análisis del nivel de participación del alumnado, la mirada que otorga el profesorado a su práctica docente y las metodologías participativas implantadas, con la finalidad de indagar acerca del papel que se otorga a la voz del alumnado y consensuar el establecimiento de una estrategia que favorezca su protagonismo y participación, centrada en la reelaboración de las normas del aula por parte del alumnado. Los resultados señalan que a pesar de las diferencias existentes en ambas aulas, la aplicación de la estrategia es posible. Podemos concluir que, poner en práctica estrategias participativas permite la toma de conciencia de sus beneficios, ampliando el interés al respecto y facilitando una reflexión crítica desde una perspectiva intercultural inclusiva.

Descriptor: Voz del alumnado, Escuela intercultural inclusiva, Investigación-acción, Normas de aula.

This article describes an action-investigation process developed in two elementary level classrooms of a school in a transformation process to become an intercultural inclusive school. We start with an analysis of the participation level of the students, teachers teaching styles and participating methodologies that are used, in order to inquire about the role that the student's voice and to reach an agreement to establish a new strategy, which favors its role and participation and that is centered in the re-elaboration of classroom rules by the students. The results indicate that despite differences in both classrooms, the implementation of the strategy is plausible. We can conclude that, implementing participatory strategies allows the realization of its benefits, extending the interest thereon and facilitating critical reflection from an inclusive intercultural perspective.

Keywords: Student voice, Intercultural inclusive school, Action-research, Classroom rules.

Introducción

El modelo de escuela intercultural inclusiva apuesta por dar respuesta a la diversidad de necesidades que presenta el alumnado y por el incremento de su participación, reduciendo la exclusión (Moliner y St-Vicent, 2014). Aboga por una educación para todos, en igualdad de condiciones, y por la transformación educativa hacia valores democráticos de igualdad, respeto, autonomía y solidaridad. Este modelo se encuentra inmerso en un proceso de transformación cultural y social, que busca el establecimiento de un diálogo intercultural y avanzar hacia el aprendizaje dialógico, centrado en la construcción de significados compartidos, al considerar al alumnado capaz de construir su propio conocimiento, de forma crítica y reflexiva (Sales, Moliner y Ruiz, 2013).

La consecución de una escuela en la que se contemple el modelo intercultural inclusivo, lleva implícito un proceso de construcción democrática, que requiere la participación plena de toda la comunidad en la construcción del conocimiento colectivo y el compromiso ciudadano e investigador para el cambio social (Sales, 2011). Impulsar dicha participación, a la que cabe añadir el derecho de todos a tomar decisiones que se conviertan en acciones (Ramos, 2013), permitirá un incremento a medio y largo plazo de la implicación familiar, docente y no docente, y como aspecto a destacar, del propio alumnado (Montalbán, 2006). Desde esta perspectiva, se considera al alumnado como agente capaz de participar plenamente en el hecho educativo, reconociendo su papel como actor principal y destinatario de la gestión y la vida del aula (Traver, Sales, Moliner, 2010).

Puesto que a participar se aprende participando, es necesario otorgar al alumnado responsabilidades y compromisos graduales que lo encaminen hacia el ejercicio de la participación (Martínez, 2006). En este sentido, remitimos al término *Voz del Alumnado*, todavía poco común en nuestro país, a pesar de que la idea fundamental viene siendo desarrollada bajo otros epígrafes teóricos, como la inclusión educativa, la escuela democrática, los derechos de la infancia, etc. Éste se refiere a la iniciativa de aumentar el protagonismo del alumnado en la toma de decisiones, logrando una participación auténtica que se convierta en un objetivo pedagógico relevante, otorgándole una posición privilegiada para alimentar cambios en la cultura escolar (Susinos, 2012). De tal modo, cualquier intento de mejora escolar será incompleta si se deja de lado dicha voz, puesto que el alumnado también posee los conocimientos y la posición apropiada para dar forma a aspectos educativos básicos (Rojas, Haya y Lázaro-Visa, 2012), a los que comúnmente no prestamos atención, pero podemos reconocer como importantes al considerar a los alumnos “testigos expertos” de la tarea del cambio (Rudduck y Flutter, 2007). Todo ello requiere de la presencia de profesorado capaz de analizar sus propias prácticas con una mirada renovada, que le permita replantearse sus rutinas de gestión del aula y el centro, y considerar necesaria la participación del alumnado en diferentes ámbitos de la vida escolar, ayudándole a pasar del silencio a la influencia y de la invisibilidad a la visibilidad (Rudduck y Flutter, 2007; Susinos y Ceballos, 2012; Susinos, Rojas y Lázaro, 2011).

Diversos autores hacen referencia a la existencia de un continuo de etapas o niveles de protagonismo, descritas por Nieto y Portela (2008) y Susinos y Ceballos (2012). El primer nivel se caracteriza por la unión entre el aprendizaje intergeneracional y la comunidad democrática, en sentido político, denominado por Fielding (2011) “comunidad democrática” (p. 38). Este nivel es entendido como un marco de relaciones

que permite reflexionar sobre aspectos que preocupan e influyen a los alumnos, considerándolos “agentes activos que trabajan y aprenden conjuntamente con otros miembros de la comunidad escolar y que asumen compromisos que persiguen el bien común” (Rojas, Haya y Lázaro-Visa, 2012, p. 83). En el segundo nivel: alumnado investigador, los estudiantes adquieren protagonismo en el diseño y desarrollo de proyectos e intervienen en la mejora escolar, por medio de la retroalimentación, discusión de resultados y un papel activo en la toma de decisiones. El tercer nivel: alumnado como participante activo, considera válida la opinión del alumnado y permite su intervención en la toma de decisiones, aunque en menor frecuencia que los niveles anteriores. El cuarto nivel: escucha del alumnado, se caracteriza por convertirlo en informante y mera fuente de datos. El quinto y último nivel, denominado ausencia de consulta, consiste en la falta total de participación o consideración de la opinión del alumnado.

Avanzar entre los niveles descritos supone la puesta en práctica de estrategias educativas, que permitan entender la Voz del Alumnado como provisional, en desarrollo y múltiple. Centrándonos en las experiencias analizadas (Fielding, 2011; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011), las estrategias comúnmente empleadas para favorecer la expresión y escucha del alumnado son: entrevistas, asambleas, encuestas, reuniones regulares de la plantilla y el alumnado, buzones de sugerencias, análisis de fotografías y dibujos, etc. A nuestro parecer, una de las propuestas más interesantes se centra en la implicación del alumnado en la elaboración y seguimiento de las normas de aula, como propone San Fabián (2008), para equilibrar la responsabilidad y la autonomía. Consiste en un proceso llevado a cabo por medio del consenso y negociación de las normas, que deben plantearse de forma sencilla, concreta y clara, comenzando con el establecimiento de unas pocas a las que dedicar un periodo de tiempo medio o largo, para facilitar su asimilación (Pérez, 1995). En este sentido, se entienden las normas como reglas fruto del consenso social, cumplidas voluntariamente por considerarlas válidas y necesarias para la convivencia del grupo (Pérez, 2011). Cuando el alumnado construye y se compromete con las normas de aula, se favorece su cumplimiento y satisfacción (Lorenzo, 2004), al sentirse protagonista del modelo establecido y alejarse del modelo impositivo y autoritario que, en contraposición, no facilita el mantenimiento de pautas de conducta constantes, independientemente del contexto (Pérez, 2007). La discusión, elaboración y votación, constituye un procedimiento de participación real, que convierte las normas en un contrato de vida común y permite que su palabra sea oída en igualdad de condiciones a la del adulto, favoreciendo la construcción de la ciudadanía democrática, el ejercicio de los derechos y el respeto de los deberes (Le Gal, 2005).

La presente revisión teórica se convierte en el punto de referencia y partida de la investigación, en la que se pretende identificar los niveles y estrategias de participación presentes en las aulas de un centro educativo concreto, en proceso de adquisición del modelo intercultural inclusivo. Con la finalidad de determinar y promover la puesta en práctica de estrategias que favorezcan la escucha y expresión de la voz del alumnado, situándolo en niveles elevados de participación, característica implícita al modelo de escuela intercultural inclusiva (Sales, 2011).

2. Diseño de la investigación

2.1. Contexto

El proyecto de investigación se desarrolla durante los meses de mayo y junio de 2015 en un Centro Rural Agrupado de Educación Infantil y Primaria, constituido por dos aularios situados en la provincia de Valencia, España. Desde hace 7 años se encuentra inmerso en un proceso de transformación hacia una escuela intercultural inclusiva, de la mano del grupo de investigación Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica, de la Universidad Jaume I (Castellón)¹. En la actualidad se está desarrollando un proceso de Investigación Acción Participativa, que tiene como objetivo conocer con qué estrategias y bajo qué condiciones la participación democrática de la comunidad educativa contribuye a la construcción de una escuela intercultural inclusiva. El centro se caracteriza por su apertura al entorno y el protagonismo otorgado a las familias, mediante la gestión del Banco de Libros y la capacidad de decisión otorgada a la Asociación de Madres y Padres de Alumnos/as. Además han optado por la apertura del Consejo Escolar, mediante la creación de la Comisión Coordinadora, integrada por el Consejo y todas aquellas personas que deseen formar parte.

2.2. Problema y objetivos de investigación

Durante las diversas fases de investigación del proyecto mencionado, se realizan esfuerzos por contemplar la opinión del alumnado, aspecto difícil de conseguir debido a las dificultades que presenta el centro para gestionar y promover una verdadera escucha de su voz. Como corroborado el director, al afirmar que la voz del alumnado se pierde fácilmente, a pesar de tratar de favorecer su participación activa en la Comisión Coordinadora. Esto es debido a la falta de aplicación de dinámicas y estrategias desarrolladas de forma sistemática, cuya puesta en práctica se limita a momentos y temas puntuales, que derivan en una preparación forzada de la voz del alumnado. Así pues, resulta conveniente conocer el nivel de participación real del alumnado en el aula y el centro, para tratar de promover su mejora con estrategias educativas.

Partiendo del problema de investigación expuesto, las preguntas que pretendemos responder son: ¿qué niveles de participación se encuentran presentes en el aula?, ¿qué mirada otorga el tutor a la participación del alumnado en su práctica docente?, ¿qué estrategias y/o metodologías se ponen en práctica para favorecer la escucha de la voz del alumnado? y ¿qué estrategias establecer para potenciar dicha voz? Éstas serán respuestas para alcanzar el objetivo principal de la investigación, tratar de fomentar la expresión y escucha del alumnado mediante la identificación y establecimiento de estrategias que la favorezcan, concretado en cuatro objetivos específicos:

- Indagar sobre los niveles de participación del alumnado en el centro educativo y el aula.
- Identificar las estrategias empleadas para permitir la participación y tener en cuenta la voz del alumnado en el contexto del aula.

¹ Proyecto I+D: "Participación comunitaria y escuela democrática: estrategias para la formación de una ciudadanía crítica" (p. 11B2013-32). Convocatoria investigación Bancaja-UJI 2013

- Compartir significados sobre la participación y favorecer la toma de decisiones.
- Poner en práctica y evaluar estrategias que fomenten la participación, la toma de decisiones y la escucha del alumnado dentro del aula.

2.3. Metodología

El estudio centra su atención en comprender una realidad educativa concreta, indagando en su espacio natural, con la intención de establecer acciones que favorezcan la mejora de la situación de partida. Con tal propósito se desarrolla un análisis y reflexión inicial, continuó y final, mediante el empleo de diversas técnicas específicas, que deriven en posibles propuestas aplicables al contexto real, estableciendo una relación directa con los sujetos implicados. El estudio se desarrolla mediante la metodología de investigación-acción, empleada por el profesorado y la comunidad educativa, con la intención de reflexionar y establecer acciones sobre los problemas existentes en su práctica (Elliott, 2011). Ésta se convierte en un poderoso instrumento para cuestionar y reconstruir las prácticas sociales y educativas, con la intención de comprenderlas y explicarlas, mediante la vinculación del cambio y el conocimiento (Latorre, 2003). La investigación se desarrolla a través de una espiral de ciclos, durante los que se suceden fases de planificación, acción, observación y reflexión. Se parte de la identificación de un problema inicial, del que se recogen evidencias y analizan los datos obtenidos, a partir de los que desarrollar un plan de acción flexible, seguido de la acción y reflexión, derivando en la planificación de un nuevo ciclo (Elliott, 2011; Latorre, 2003).

2.4. Participantes

Los participantes de la investigación han adquirido el máximo protagonismo, al emplear un planteamiento y desarrollo abierto y flexible, mediante la construcción y modificación de los ciclos, atendiendo a sus necesidades e intereses. Para evitar limitar las fronteras de la investigación a un único contexto, es desarrollada en el interior de dos aulas, determinadas en base a los siguientes criterios: predisposición del tutor del aula, implicando a docentes con iniciativa, preocupados por su práctica educativa y dispuestos a promover mejoras; posesión y empleo de experiencias educativas y metodologías diversas, contando con variedad de prácticas y opiniones, y tomar como referencia un grupo-clase de cada aulario.

Tales criterios llevaron a determinar como principales protagonistas de la investigación-acción un total de veinte alumnos, de edades comprendidas entre nueve y doce años, y dos tutores, pertenecientes a aulas diferentes, a las que pasaremos a denominar aula A y aula B. La primera está formada por el grupo-clase de cuarto curso de Educación Primaria, integrada por un total de diez alumnos y el propio director del centro, como tutor de la misma, con el que se produjo el primer contacto y se desarrolló una entrevista personal, que proporcionó información general de la participación en el centro y permitió establecer las bases del proceso a seguir. La segunda hace referencia al grupo-clase de quinto y sexto, formado por diez alumnos y su tutor, maestro con larga trayectoria en el centro. Además se ha contado con la implicación de familiares del alumnado participante, dando respuesta a un cuestionario individual. Por último, el rol ejercido por la investigadora varía en función de las fases desarrolladas, predominando el papel de observadora en los primeros momentos de la investigación, posteriormente ha tenido lugar una participación más activa, interviniendo en las actividades desarrolladas.

2.5. Instrumentos de recogida de información

Durante el desarrollo del proceso de investigación-acción se han empleado diversas estrategias de recogida de información, favoreciendo la triangulación de los datos, determinadas atendiendo a las características de los participantes y su disponibilidad.

Se han realizado entrevistas individuales semiestructuradas, desarrolladas en el momento inicial, con el objetivo de conocer el nivel de participación del alumnado y las estrategias empleadas al respecto, al director del centro y los tutores de ambas aulas, y en el momento final, a éstos últimos, para conocer la valoración del proceso desarrollado. Dicha estrategia permite obtener información de forma oral y personalizada, partiendo de un guion que determina los aspectos relevantes y permite obtener información rica en matices acerca del primer, segundo y último objetivos de investigación. Con la intención de tener en cuenta la opinión del alumnado, se han organizado grupos de discusión, técnica de carácter colectivo que permite generar un discurso grupal, para conocer percepciones respecto del grado de participación, estrategias empleadas para permitir su escucha, propuestas de acción y su valoración al respecto (Massot, Dorio y Sabariego, 2009). Además, con el objetivo de indagar sobre el grado de implicación del alumnado en la toma de decisiones, las estrategias empleadas y la opinión de los participantes acerca del incremento de la participación, se ha diseñado un cuestionario dirigido al alumnado, respondido individualmente en el aula con ayuda de la investigadora, y otro a las familias, entregado y devuelto por parte del alumnado, con una previa introducción escrita, para conocer la información recibida por las familias acerca de la participación del alumnado. Dicha estrategia consiste en un formulario con preguntas escritas abiertas (5 al alumnado y 4 a las familias) y cerradas, con posibilidad de responder “sí”, “no” o “a veces” (10 al alumnado y 8 a las familias) que permite asegurar una recogida de datos normalizada, al favorecer la espontaneidad y evitar influir en el entrevistado (Alaminos y Castejón, 2015).

De forma paralela, se ha llevado a cabo la observación directa en el interior de las aulas, empleando notas de campo de carácter descriptivo e inferencial como sistema de registro, éstas presentan contenido descriptivo de la situación observada, reflexiones e interpretaciones de la observadora (Massot, Dorio y Sabariego, 2009). Con la finalidad de llevar a cabo el seguimiento del cumplimiento de normas, cuando no es posible la observación directa, y de modo informativo, el alumnado ha empleado un diario de seguimiento, en forma de tabla de doble entrada, en la que constan las normas y la fecha de recogida de la información.

2.6. Fases de la investigación-acción

El proceso de investigación-acción se compone de cinco fases, de aspectos generales a concretos, con la finalidad de generar un bucle reflexivo que permita el cumplimiento sucesivo de los objetivos específicos, para alcanzar el objetivo general y dar respuesta a las preguntas de investigación (tabla 1).

Primera fase: Toma de contacto con el centro educativo

La primera fase consiste en establecer un primer contacto con el centro, mediante una reunión con el director. En ésta se dan a conocer los objetivos de la investigación, compartidos o no por parte del centro en cuestión. Una vez manifestada la conformidad se desarrolla una entrevista con el director, para obtener información relevante y determinar algunas de las bases de la investigación, como las aulas y los participantes.

Tabla 1. Relación de fases, instrumentos e informantes de la investigación-acción

FASE	INSTRUMENTO	INFORMANTE
Toma de contacto	Encuentro y entrevista	Director
Comprensión de las prácticas docentes	Entrevista semiestructurada	Tutores Alumnado Familias
	Grupo de discusión	
	Cuestionario	
	Grabación en audio	
Compartir significados y orientar la mejora	Notas de campo	Tutores Alumnado
	Guion-Protocolo	
	Grabación en audio	
	Grupo de discusión	
Puesta en práctica y seguimiento del proceso	Notas de campo	Tutores
	Diario de clase	Alumnado
Evaluación y reflexión	Entrevista	Tutores
	Grupo de discusión	Alumnado
	Grabación en audio	

Fuente: Elaboración propia.

Segunda fase: Comprensión de las prácticas docentes. Consulta con el alumnado y las familias

La segunda fase del proceso de investigación tiene como objetivo recoger información que permita identificar las estrategias puestas en práctica en el contexto del aula, relacionadas con la participación del alumnado. Para ello se emplean diversas estrategias de obtención de datos, permitiendo una comprensión subjetiva y realista.

En primer lugar se desarrolla una entrevista individual a los tutores, para indagar acerca de su perspectiva del alumnado, predisposición a participar, estrategias y metodologías empleadas, etc. Durante la entrevista se pregunta sobre la implicación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para conocer si se trata de una fuente de información relevante, ante la afirmación de los tutores se desarrolla un cuestionario dirigido a las mismas. En la reunión también se concreta la metodología a emplear para obtener información procedente del alumnado, consensuando el desarrollo de un grupo de discusión en ambas aulas. De forma previa, se pasa un cuestionario individual al alumnado, para establecer un primer contacto y favorecer la participación y escucha de todos en igualdad de condiciones. También se llevan a cabo observaciones, desarrolladas en situaciones escolares diferentes y momentos establecidos por los tutores.

Tercera fase: Compartir significados y orientar la mejora

Esta fase tiene como finalidad compartir significados y favorecer la toma de decisiones acerca de la propuesta de acción a desarrollar, mediante la devolución de la información a los tutores participantes. Para ello se elabora un breve informe en el que se reflejan aspectos generales de las observaciones, así como las respuestas obtenidas en los cuestionarios al alumnado y las familias. A continuación se desarrolla una reunión conjunta, iniciada con la exposición del proceso a seguir y la entrega del informe correspondiente, una vez leído se produce el intercambio, seguido del diálogo sobre percepciones y propuestas de acción. Ante la situación de indecisión, se realiza una propuesta derivada de la entrevista inicial, consistente en la revisión y establecimiento de nuevas normas de aula por parte del alumnado. Tras la conformidad de los tutores, se desarrolla un grupo de discusión con el alumnado, para recabar información sobre las

normas de aula, su establecimiento, cumplimiento y conformidad, finalizando con la exposición y aceptación de la propuesta.

Cuarta fase: Puesta en práctica de la propuesta de mejora

Fase que persigue el objetivo de poner en práctica estrategias que fomenten la participación, la toma de decisiones y la escucha del alumnado dentro del aula. La primera actividad consiste en determinar las normas ya existentes. Crean grupos de trabajo, cada uno encargado de un ámbito sobre el que establecer normas, consecuencias, afectados y quién las hace cumplir. Cada grupo lo expone al resto, la información se recopila en una tabla de doble entrada. Posteriormente se crean grupos encargados de establecer las nuevas normas de cada ámbito, sus consecuencias, el papel del alumnado y del tutor. A medida que se expone cada norma, se debaten y consensuan posibles cambios al respecto, dejándolas por escrito. Dicho proceso tiene una duración de dos sesiones en el aula A y tres en el aula B. Una vez establecidas las nuevas normas se lleva a cabo el seguimiento, mediante un diario de aula desarrollado por los tutores y el alumnado, en el aula A, mientras que en el aula B se decide el establecimiento de un director por día, responsable de favorecer el cumplimiento de normas y consecuencias.

Quinta fase: Evaluación del proceso

La última fase persigue evaluar las estrategias puestas en práctica, a fin de conocer la opinión de los participantes, identificar posibles beneficios y determinar propuestas de mejora. Se desarrolla la revisión de la documentación recogida al respecto, enriquecida mediante un grupo de discusión con el alumnado de cada aula y una entrevista a los tutores participantes.

2.7. Análisis de datos

Una vez registrada la información durante las diferentes fases, se procede a realizar un análisis de datos de carácter cualitativo, mediante el desarrollo de un proceso cíclico, consistente en organizar la información para interpretarla, extraer significados y establecer conclusiones (Rodríguez, 2003). Se procede a identificar los datos relevantes, en relación al objetivo de estudio, y establecer relaciones entre los mismos, por medio de la codificación (González y Cano, 2010). El siguiente paso consiste en la construcción de categorías de carácter mixto, elaboradas tanto de forma deductiva, categorías establecidas a priori, como inductiva, extraídas a partir de la lectura del material recopilado (Rodríguez, 2003). Finaliza el proceso con la exposición de los datos, centrada en organizar y comprender la información ya codificada, por medio de la búsqueda de relaciones entre categorías (González y Cano, 2010).

Durante el proceso de investigación se han tenido en cuenta las normas éticas, respetando el anonimato de los participantes, informándoles de los objetivos de la investigación y lo que sucederá con los datos ofrecidos una vez finalizada, evitando invadir su intimidad, respetando su autonomía y la confidencialidad de los datos obtenidos (Gibbs, 2012). También se ha llevado a cabo el retorno de los datos, concretamente al profesorado, compartiendo y contrastado la información obtenida, para facilitar la interpretación de la información y hacerlos partícipes en el proceso de reflexión de la investigación-acción.

3. Resultados

3.1. ¿Qué niveles de participación del alumnado se favorecen?

Centrando la atención en el grado en que se favorece la escucha y expresión de la voz del alumnado, diferenciamos cinco niveles de participación, partiendo de los que le otorgan un mayor protagonismo, hasta llegar a aquellos en los que su implicación se desplaza casi por completo (tabla 2).

Tabla 2. Comparación entre los niveles de participación del aula A y aula B

NIVELES DE PARTICIPACIÓN	AULA A	AULA B
1. Escuela democrática	Desarrollo de actividades, gestión del aula y establecimiento de normas	-
2. Alumno investigador	Actividades y contenidos	-
3. Alumno participante	Gestión del aula, organización de talleres y excursiones, y establecimiento de actividades y contenidos	Gestión del aula
4. Escucha del alumnado	Elección de actividades y contenidos	Gestión del aula, desarrollo de actividades y contenidos y organización de talleres y excursiones
5. Ausencia de consulta	Elección de actividades y contenidos	Gestión del aula y elección de actividades y contenidos

Fuente: Elaboración propia.

En el aula A se ve reflejado, tanto en el desarrollo de actividades como en la gestión del aula y el establecimiento de normas, un nivel de participación propio de la escuela democrática, debido a la realización de asambleas que favorecen la escucha, discusión y razonamiento de aspectos que preocupan al alumnado, llegando al consenso y provocando cambios en base a las decisiones tomadas. Además las actividades y contenidos se desarrollan de forma predominantemente autónoma por parte del alumnado, el que trabaja a ritmos diferentes en base a un plan de trabajo establecido, aspecto que se relaciona con un segundo nivel de participación, en el que el alumno ocupa el papel de investigador y el tutor asume el rol de acompañante, basado en exponer las actividades y ofrecer las ayudas requeridas por el estudiantado.

El tercer nivel, el que sitúa al alumnado en la posición de participante, predomina en el aula A debido a la frecuente consulta y participación del alumnado, aspecto que según considera el tutor “es muy enriquecedor y se sienten identificados, ya que ven que su voz se tiene en cuenta y se modifican cosas que ellos dicen”. Dicho nivel también se ve reflejado en el desarrollo de ciertas actividades de aula y excursiones, puesto que se escucha al alumnado y se considera su opinión, a pesar de que la decisión final recae con frecuencia sobre el tutor. En referencia al cuarto y quinto nivel, denominados respectivamente escucha del alumnado y ausencia de consulta, se observa una escasa presencia en el aula que nos ocupa. No obstante, ambos se reflejan en las respuestas ofrecidas por el alumnado, al considerar que apenas interviene en la toma de decisiones acerca de los contenidos y ciertas actividades puntuales de aula, como la decisión de realizar una exposición a otros cursos sin contar con la opinión del alumnado.

Con respecto al aula B se denota una completa ausencia de los dos primeros niveles de participación, siendo limitada la presencia del tercer nivel, alumno participante, presente en aspectos generales de aula, como el cambio de las persianas tras la petición en un grupo de discusión desarrollado durante la investigación. Se puede constatar el predominio de los dos últimos niveles, referidos a un menor índice de participación. El nivel de escucha del alumnado se caracteriza por la consideración de la totalidad del grupo de que sólo a veces es informado de los cambios producidos, encontrando disparidad de respuestas a la hora de considerar si se pide su opinión tanto en aspectos organizativos como curriculares, únicamente tres alumnos respondieron que sí se realizan actividades para conocer su opinión sobre lo que aprenden. Esto es sostenido por el tutor al afirmar que el alumnado no puede opinar sobre todo, en referencia al tema de organizar excursiones. En relación a las actividades, el alumnado interviene en momentos puntuales, limitando su decisión a opciones ya concretadas “muchas veces el maestro nos ha dicho: ¿os parece bien que demos este tema o os gusta más el otro? Que son temas de pocos días” (alumno 1B).

Por último se observa una clara ausencia de consulta: “antes nos deben pedir nuestra opinión para ver qué nos parece, pero no lo hacen” (alumno 2B), otro alumno manifiesta que recientemente no se les informó de modificaciones en el horario. Por otra parte, el tutor afirma ser él el encargado de preparar las unidades didácticas, refutando en ocasiones las demandas y propuestas del alumnado: “la preparación de las actividades, son unidades didácticas, las preparo yo, se puede decir. Las actividades son bastante libres a la hora de confeccionar”. “El alumno no decide cómo va el temario, pero sí que hay proyectos que se van adaptando según como vaya el currículum”.

3.2. ¿Qué mirada mantiene el tutor respecto de la participación del alumnado en su práctica educativa?

La presente pregunta nos aproxima a conocer el estilo docente que caracteriza a cada maestro, diferenciando entre una mirada renovada, definida como la capacidad para cuestionar su propia práctica y ser flexible ante los cambios, en oposición a una mirada más conservadora, caracterizada por el empleo de metodologías tradicionales y rigidez ante el cambio.

Se puede afirmar que el tutor A presenta una mirada renovada en diversas dimensiones, predominantemente en la gestión del aula, mediante la horizontalidad en la escucha de voces: “dentro del aula somos todos iguales, intento estar al mismo nivel que ellos, es decir, que todas las voces se escuchen por igual. Si tienen algo que decir se escucha, si tiene sentido y estamos de acuerdo pues se hace, y si no se discute”. Esto se refleja en la importancia otorgada a la opinión y responsabilidad del alumnado para establecer las normas de aula, proponer y generar cambios, mediante el empleo de dinámicas como la asamblea o el buzón de propuestas, información confirmada por las familias. Tal mirada se mantiene al debatir sobre las actividades, predominando la autonomía por parte del alumnado, respetando los ritmos de aprendizaje, sin sentirse presionado por cumplir todos los contenidos establecidos: “al final de curso los doy a la maestra de tercer ciclo y si hago corto de contenido se lo digo y ya se apaña ella”. En contraposición, el alumnado da a conocer una mirada de carácter conservador a la hora de establecer los contenidos (9 de 10 alumnos responden que no pregunta qué quieren aprender) y otros aspectos, como responsabilizarse íntegramente del cumplimiento de las normas.

El tutor B se caracteriza por poseer una mirada predominantemente conservadora, como él mismo afirma: “yo soy más tradicional en todo esto” “normalmente llevo yo la voz cantante”. Además la mayoría del alumnado manifiesta que no tiene en cuenta su opinión en la selección de los contenidos. Tampoco ponen en práctica dinámicas de aula estructuradas que favorezcan la escucha, puesto que “el horario está muy restringido y dedicamos tiempo a muchas cosas. En una discusión o marcas muy bien el tiempo o se te puede ir demasiado” y “al estar en tercer ciclo parece que el enfoque sea más directo y quiera ir más a los contenidos” (tutor B). Del mismo modo, las normas de aula las determina el maestro de forma explícita: “no están establecidas, no hay normas porque el alumnado es muy poco y si hay problemas pues se habla en el momento”, encargándose de asegurar su cumplimiento. Dicha mirada se mantiene cuando el tutor afirma que los alumnos no pueden decidir sobre todo, concretamente sobre las excursiones. En contraposición, mantiene una mirada renovada al afirmar: “estamos abiertos a iniciar sistemas de participación”, los alumnos deciden acerca de la organización de talleres, además la mayoría de familiares y alumnado consideran que tiene en cuenta su opinión.

3.3. ¿Qué estrategias se ponen en práctica para favorecer la voz del alumnado?

Las estrategias empleadas para favorecer la escucha del alumnado en el centro educativo en general, como indica el director, se centran en la preparación de su voz en cada aula, así como el establecimiento de un portavoz encargado de darla a conocer en la asamblea desarrollada por la Comisión Coordinadora. Además, el tutor B y el alumnado, mencionan la realización de asambleas, charlas, formularios de consulta y dinámicas como “los sueños” y “el buzón”, para conocer lo que cada uno desea u opina de la escuela. No obstante, esta voz se pierde con facilidad debido al poco tiempo dedicado a las dinámicas de preparación, por lo que el tutor B propone el establecimiento sistemático de asambleas de aula, aulario y centro.

Concretando en las aulas participantes, en el aula A se desarrollan dos estrategias estructuradas que favorecen la escucha. Por una parte, se pone en práctica la técnica “propongo, felicito y pido perdón”, consistente en que el alumnado escriba su opinión y la introduzca en el buzón del aula. Dicha dinámica deriva en el desarrollo de una asamblea quincenal, en la que abren el buzón y leen su contenido, con la finalidad de comentar y dar solución a aquellos aspectos que preocupan al alumnado. En este sentido, el tutor plantea que “el problema para esas estrategias es la falta de tiempo, yo dedico la sesión asamblearia quincenal, que no siempre cae cuando hace falta, entonces les digo: apuntarlas y el lunes lo hablamos en la asamblea, aunque no toque”, además manifiesta “eso me ha ido bien una temporada, este último año no ha funcionado tanto porque al ser diez hay poco conflicto y no hay papeles”. Por otra parte, trimestralmente tiene lugar una asamblea en la que participan familiares, alumnado y tutor, el que previamente ayuda a preparar la voz al alumnado, respecto a aspectos positivos, negativos y propuestas de mejora de lo sucedido en el aula. No obstante, el alumnado propone desarrollar más reuniones junto con los maestros y las familias.

En referencia al aula B, las estrategias no se plantean estructuradamente, puesto que como afirma el tutor: “no hay una asignación de asamblea cada día, sino que se va resolviendo y se habla”. Además hace referencia a la dificultad presente para establecer estrategias concretas que permitan lograr que la voz del alumnado sea real, ante la que propone el establecimiento de asambleas de forma sistemáticas como un paso importante. La mayoría de las familias desconocen las estrategias y el alumnado reclama

una mayor escucha individualizada por parte de los maestros, empleando el lenguaje oral.

3.4. ¿Qué estrategias establecer para favorecer la expresión y escucha del alumnado?

A pesar de la existencia de gran variedad de estrategias para mejorar la participación del alumnado, la investigación conduce a centrarse en el establecimiento de normas de aula por parte del alumnado. Previamente a la intervención, en el aula A se concretó un decálogo de normas a principio de curso, de forma conjunta entre el alumnado y el tutor, a diferencia del aula B, en la que no estaban establecidas, pero eran determinadas por el tutor, encargado de asegurar su cumplimiento en ambas aulas. Durante el establecimiento, las dos aulas coinciden al proponer normas similares a las ya existentes, no obstante encontramos una clara diferencia al determinar el responsable del cumplimiento. En el aula A el alumnado decide que su papel será recordar las normas, al igual que el del tutor, a quien además responsabilizan de reñir y castigar, dependiendo de la consecuencia. En el aula B se toma la decisión de establecer la figura del “director de las normas”, alumno responsable de controlar el cumplimiento y avisar al tutor de las consecuencias pertinentes al final del día, a quien otorgan el papel de hacer cumplir las consecuencias, dar el turno de palabra, reñir y enviar una nota a los padres.

El cumplimiento de las normas en general ha sido satisfactorio, al igual que el desempeño de roles establecidos, a pesar de que el papel del tutor continua siendo relevante. El alumnado destaca como aspectos positivos el incremento del orden y la convivencia en las aulas, así como el aumento de su protagonismo y responsabilidad. Además el tutor A manifiesta que ha permitido “que sean conscientes de que las normas no están ahí porque sí, sino que están porque en la convivencia con mucha gente hacen falta muchas normas para estar todos juntos, sino sería imposible”, a lo que cabe añadir la positiva valoración del mismo acerca de determinar quién controla las normas, y realizar su valoración y seguimiento. Con respecto a los aspectos negativos, destaca que algunos alumnos del aula B no consideran necesario el establecimiento de normas, afirmando que puede causar conflictos entre ellos y que el control de su cumplimiento interfiere en la práctica educativa. Por último, el tutor B opina que ha habido falta de consenso en el establecimiento, al afirmar que “no es fácil, porque a veces pensamos que es una norma de todo el grupo, pero es una norma del líder” y hace referencia a la falta de tiempo de intervención para observar resultados.

Partiendo de lo ya mencionado, las propuestas de mejora planteadas por el alumnado del aula B se centran en realizar cambios en el papel del director, como ser responsable y justo, estableciendo un nuevo director en caso contrario. El alumnado de ambas aulas propone “ponerlas en la pared para recordarlas, sobre todo las que menos cumplimos, como levantar la mano para hablar”. Por su parte, los tutores manifiestan la necesidad de desarrollar la estrategia desde principio de curso y de forma más pausada. Para finalizar, tanto el alumnado como los tutores manifiestan el deseo de repetir el proceso desarrollado en el próximo curso escolar.

4. Conclusiones y discusión

El desarrollo de la investigación nos ha permitido aprender ciertos aspectos sobre la participación del alumnado y las estrategias empleadas para favorecerla, así como conocer la interrelación existente entre los objetivos planteados y abrir nuevos interrogantes, que a continuación se expone a modo de conclusiones.

En primer lugar, el objetivo de indagar sobre los ámbitos y niveles de participación del alumnado en el centro educativo y el aula, que da respuesta a la primera pregunta de investigación, permite afirmar que en el aula A están presentes los cinco niveles de participación anteriormente descritos. No obstante, predomina el nivel denominado alumno participante, comprometido con una participación real del alumnado, caracterizada por el interés por conocer su opinión, propiciando un mayor debate y su autonomía, otorgando relevancia a la voz del alumnado para gestionar el cambio (Susinos y Ceballos, 2012). En el aula B predomina el nivel de escucha del alumnado, puesto que éste representa una mera fuente de datos, siendo el profesorado el encargado de procesar la información obtenida y actuar en consecuencia (Nieto y Portela, 2008). En este sentido, encontramos una clara interrelación entre los niveles de participación adquiridos en cada aula y la mirada que el tutor otorga a su práctica docente, pudiendo confirmar que para avanzar hacia niveles en los que la voz del alumnado adquiere un mayor protagonismo “es imprescindible que los profesores puedan analizar sus propias prácticas con una mirada renovada, desde un pensamiento más amplio, complejo y comprometido sobre las posibilidades de la participación de los estudiantes en la mejora de la vida escolar” (Susinos y Ceballos, 2012, p. 40).

En segundo lugar, el objetivo de identificar las estrategias empleadas para permitir la participación y tener en cuenta la voz del alumnado en el contexto del aula, da respuesta a la segunda pregunta de investigación, afirmando que en el aula A se desarrollan estrategias que favorecen la escucha del alumnado, estructuradas y desarrolladas de forma sistemática, mientras que en el aula B no se pone en práctica ninguna metodología concreta. Tal afirmación nos remite al párrafo anterior, pudiendo establecer relación entre el nivel de participación, la mirada del tutor y las estrategias desarrolladas, puesto que el nivel de participación más elevado, denominado por Fielding (2011) “escuela democrática”, presente en el aula A y ausente en la B, contempla la faceta de que “la escuela opere alguna forma de ‘responsabilidad compartida’ en la cual la planilla y los alumnos se reúnan regularmente como comunidad/sub-comunidad (diaria, semanal o trimestralmente) para reflexionar sobre su trabajo, compartir sus aspiraciones y decidir cursos de acción apropiados” (p. 39).

Por último, los objetivos centrados en compartir significados sobre la participación y favorecer la toma de decisiones compartida, y poner en práctica y evaluar estrategias que fomenten la participación, la toma de decisiones y la escucha del alumnado dentro del aula, nos llevan a establecer la estrategia de involucrar al alumnado en la reelaboración de las normas del aula, mediante la que se les ofrece la oportunidad de construir su ciudadanía democrática, ejerciendo sus derechos y aprendiendo a respetar sus deberes (Le Gal, 2005). Poner en práctica dicha metodología ha permitido que el alumnado en general sienta que se le considera agente activo y se le tiene en cuenta, incrementando su responsabilidad y avanzando hacia una autonomía gradual (San Fabián, 2008), lo que ha requerido la presencia e influencia del tutor, al que el grupo ya atribuye la posición de gestor de la autoridad (Lorenzo, 2004). En este sentido, cabe hacer referencia a la

importancia atribuida al establecimiento de la forma de gestionar el cumplimiento de las normas, papel que resulta relevante otorgar al propio alumnado, aspecto que se puede llevar a cabo mediante el reparto de cargos, estableciendo unas bases consensuadas para favorecer que tal decisión no implique conflictos en las relaciones y/o interferencias en la práctica educativas.

En este sentido, resulta conveniente trabajar de forma gradual el establecimiento de cada una de las normas, con la intención de determinar las consecuencias apropiadas y establecer los papeles a ejercer, teniendo en cuenta el nivel de cumplimiento de cada una de ellas y el grado de responsabilidad que es capaz de asumir el alumnado, favoreciendo una correcta asimilación. Dicho proceso no se ha podido considerar durante el desarrollo de la investigación debido a la escasez de tiempo de intervención con el que se ha contado, como consecuencia de haber sido llevada a cabo en las últimas semanas del curso escolar, a diferencia de las recomendaciones de Pérez (1995): “el período de tiempo en el que se debe planificar el aprendizaje de las normas básicas debe ser medio o largo (un ciclo o una etapa educativa), al objeto de que permanezcan lo más estables posibles y se facilite su asimilación” (p. 6).

A pesar de tales limitaciones, se ha podido alcanzar el incremento de la participación del alumnado en ambas aulas. Además los propios participantes han podido tomar conciencia de los aspectos positivos que se asocian a la estrategia, entre los que cabe destacar el aumento del orden, la convivencia y la responsabilidad (San Fabián, 2008). Ello invita a reflexionar sobre la posibilidad de implantar estrategias que otorguen mayor protagonismo al alumnado y favorezcan la escucha de su voz, aun teniendo en cuenta la estrecha relación existente entre la mirada que otorga el maestro a su práctica docente, las diferentes estrategias participativas empleadas y los niveles de participación presentes en las aulas. Todo ello abre camino a nuevas vías de investigación, centradas en comprobar la influencia que ejerce sobre la mirada del docente acerca de la voz del alumnado, el hecho de poder experimentar de forma directa los beneficios proporcionados por estrategias que favorecen avanzar hacia un nivel de participación propio de la escuela democrática (Fielding, 2011).

Para finalizar, cabe hacer referencia a los beneficios aportados mediante el desarrollo de la investigación-acción, la que ha permitido que el alumnado tenga la oportunidad de incrementar su protagonismo y sentirse partícipe de un proceso de transformación que le implica de forma directa. Por otra parte, involucrar a maestros en la investigación ha favorecido el aumento de interés acerca de la importancia y posibilidad de tener en cuenta la voz del alumnado, mediante el establecimiento de estrategias concretas, aspecto que permite encauzar reflexiones críticas sobre su práctica educativa desde un enfoque más intercultural e inclusivo.

Referencias

- Alaminos, A. y Castejón, J. L. (2015). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Valencia: Marfil.
- Elliott, J. (2011). *Educational action research and the teacher*. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_75/nr_824/a_11127/11127.html

- 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(1), 31-61.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- González, T. y Cano, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: tipos de análisis y proceso de codificación. *NURE Investigación*, 45, 1-10.
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Le Gal, J. (2005). *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- Lorenzo, M. (2004). *Conflictos, tutoría y construcción democrática de las normas*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Martínez, J. (2006). La participación de los alumnos en los centros. Sentido y realidad. Participación educativa. *Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, 2, 37-43.
- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-365). Madrid: La Muralla.
- Moliner, O. y St-Vicent, L. A. (2014). Dilemas éticos de los investigadores que acompañan procesos de investigación-acción, en el marco de la escuela intercultural inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 49-68.
- Montalbán, R. (2006). La participación estudiantil. *Participación Educativa*, 2, 33-36.
- Nieto, J. y Portela, A. (2008). La inclusión de la voz del alumno en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1), 1-26.
- Pérez, C. (1995). El aprendizaje de normas en el aula mediante la participación democrática. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 45, 1-24.
- Pérez, C. (2007). Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de ESO. *Revista de Educación*, 343, 503-529.
- Pérez, C. (octubre, 2011). Autonomía y responsabilidad como valores clave para la elaboración de normas de convivencia en la ESO. Comunicación presentada en el *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Universitat de Barcelona.
- Ramos, S. (2013). Son cosas de niños. La participación como derecho y la educación inclusiva: reflexión en torno al papel de las niñas y niños en la escuela. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(1), 151-167.
- Rodríguez, C. (febrero, 2003). Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos. Comunicación presentada en el *Seminario internacional: el proceso de investigación en educación, algunos elementos clave*. Santo Domingo.
- Rojas, S., Haya, I. y Lázaro-Visa, S. (2012). La voz del alumnado en la mejora escolar: niños y niñas como investigadores en educación primaria. *Revista de Educación*, 359, 81-101. doi:10.4438/1988-592X-RE-2012-359-197
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Sales, A., Moliner, O. y Ruiz, P. (2013) Procesos de transformación hacia la escuela intercultural inclusiva desde la gestión participativa. En M. Navarro y A. Barraza (Eds.), *Dirección*,

liderazgo y modelos y procesos de gestión: claves hacia la transformación (pp. 248-282). México: Red Durango de Investigadores Educativos, AC.

- Sales, A. (2011). Creando redes para una ciudadanía crítica desde la escuela intercultural inclusiva. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 51-68.
- San Fabián, J. (2008). La voz de los estudiantes en los centros escolares. ¿Hay alguien ahí? *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 16(5), 27-32.
- Susinos, T. (2012). Presentación. Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 16-23.
- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 259, 24-44. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-359-194
- Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25), 15-30.
- Susinos, T., Rojas, S. y Lázaro, S. (2011). La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa: aprendiendo de la experiencia de un centro de educación infantil y primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 83-99.
- Traver, J.A., Sales, A., Moliner, O. (2010). Ampliando Territorio: Algunas Claves sobre la Participación de la Comunidad Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 8(3), 97-119.

Breve CV de las autoras

Marta Terrén

Graduada en Maestra de Educación Infantil y Máster Universitario en Psicopedagogía, especialidad en Intervención Psicopedagógica desde la Mejora Educativa y la Inclusión, en la Universidad Jaume I. Colaboradora en el grupo de investigación MEICRI (Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica) en proyecto de investigación y cursos de formación del profesorado, así como en talleres de habilidades cooperativas dirigidas al alumnado universitario. Email: al202175@uji.es

Auxiliadora Sales

Doctora en Ciencias de la Educación y Profesora Titular del Departamento de Educación, Área de Didáctica y Organización Escolar, de la Universitat Jaume I, en Castellón. Ha centrado su investigación en educación intercultural inclusiva, formación del profesorado, investigación-acción y cambio escolar. Miembro del grupo de investigación MEICRI (Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica), con el que ha desarrollado proyectos de investigación sobre la construcción de la escuela intercultural inclusiva y de participación comunitaria y ciudadana para una escuela incluida en el territorio. Email: asales@uji.es

Manos a la Hoja: Un Taller de Escritura entre Jóvenes Sordos y Oyentes

Manos a la Hoja: A Workshop on Writing between Deaf and Hearing Young People

Miroslava Cruz-Aldrete ^{1*}
Miguel Ángel Villa Rodríguez ²

¹ Universidad Autónoma del Estado de Morelos ²
Universidad Nacional Autónoma de México

Se presenta la experiencia del taller “Manos a la hoja” realizado por un grupo de universitarios de la licenciatura en Letras Hispánicas de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos con estudiantes sordos usuarios de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) que cursan el bachillerato en CONALEP Morelos. Los objetivos eran, por un lado, el acercamiento entre los usuarios de distintas lenguas y de diferentes culturas en un mismo espacio educativo. Y, por el otro, ofrecer una respuesta desde la universidad a la demanda de una propuesta educativa para favorecer la competencia en la lengua escrita por parte del alumnado sordo inscrito en escuela regular. La definición de las actividades se basó en la reflexión de ambos grupos (sordos y oyentes) sobre la estructura gramatical de las lenguas de señas y las lenguas orales; los fines de la lengua escrita en la escuela; y el contacto entre lenguas y culturas.

Descriptor: Sordo, LSM, Lingüística aplicada, Fonología, Sintaxis.

In this paper we are talking about the workshop “*Manos a la hoja*”. A group of university degree in Hispanic Literature at the Universidad Autónoma del Estado de Morelos work with a group deaf student’s users Mexican Sign Language (LSM) at CONALEP Morelos’s students. Aimed at, first, between users of different languages and different cultures in a single educational space. And, on the other, provide a response from the university, the demand for an educational proposal to promote competition in written by the deaf students enrolled in regular school language. The definition of the activities of the workshop was based on the reflection of both groups (deaf and hearing) of the grammatical structure of sign languages and spoken languages, and the purposes of the written language in school; and contact between people that use different languages and other cultures.

Keywords: Deaf, LSM, Applied linguistics, Phonology, Syntax.

*Contacto: miroslava.cruza@uaem.edu.mx

Introducción

Las cifras sobre el nivel de escolaridad que presentan las personas sordas en México resultan alarmantes. En el censo del 2010 reportado por el Instituto Nacional de Geografía y Estadística de México (INEGI, 2013) se menciona que el 35% no tiene estudios, y solo el 5.4% cursó algún grado de la educación media superior y el 4.1% de la superior. A su vez, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2013) revela que México tiene las tasas de matrícula más bajas entre los jóvenes de 15 a 19 años, puesto que cuatro de cada diez, no asisten a la escuela, y dentro de este grupo existe una mayor probabilidad que se encuentre a algún joven sordo.

Las posibles causas que pueden explicar este bajo nivel de escolaridad entre la comunidad sorda se encuentra el acceso a la educación bilingüe Lengua de Señas Mexicana (LSM)–español, la participación de intérpretes en la escuela, y el dominio del español escrito. Razones que en conjunto colocan a la juventud sorda usuaria de la lengua de señas en una condición de desventaja frente a su propio grupo generacional, pues ante este contexto muchos alumnos sordos quedan en principio fuera del esquema de educación básica (secundaria), y por tanto, es menos probable que continúen sus estudios.

Es notoria la baja competencia que presenta la mayoría de los alumnos sordos en el español en su forma escrita aun después de haber cursado el nivel básico (nueve o doce años de escolaridad). Situación que impacta en el acceso y permanencia del estudiante en el nivel educativo medio superior y superior, puesto que los alumnos sordos usuarios de la LSM ingresarán a escuelas regulares en donde la lengua de uso corriente es obviamente el español, y la comunidad educativa desconoce o no está sensibilizada al uso de la lengua de señas como la lengua natural de los sordos y les parece fácil suponer que el medio de comunicación tendrá que ser la lengua escrita, sin advertir que para el sordo es una segunda lengua.

Los alumnos sordos se enfrentan a una dinámica escolar que entre otras cosas les exige la participación en clase, la entrega de trabajos escritos, así como la resolución de exámenes, sin descartar las cuestiones administrativas que en ocasiones deben atenderse, y la interacción con sus pares de oyentes. Por tanto, contar con un intérprete en el aula, en el mejor de los casos, no es suficiente para desenvolverse adecuadamente en la escuela. Se requiere de un nivel adecuado de bilingüismo, LSM-español escrito, que permita a los jóvenes sordos responder a estas situaciones para desarrollarse en medio escolar regular de la mejor manera posible.

Al respecto, concordamos con el señalamiento de Pietrosevoli (2007) al discutir las exigencias del bilingüismo en relación con la comunidad sorda, quien pregunta qué nivel de competencia se exigiría al alumno cuya lengua materna no es la misma que se exige en el currículo escolar. Este pronunciamiento también coincide con la postura de otros investigadores al abordar el bilingüismo entre los usuarios de lenguas minoritarias y su relación con la lengua dominante en el contexto escolar (Paradis, Genesee y Crago, 2011), al identificar el papel de la lengua escrita (lengua dominante) como la *lingua franca* de la escuela. No solo por la posibilidad de acceder a través de ésta al conocimiento, sino porque es la lengua que está presente en todos los espacios de la vida escolar (señalamientos, avisos, etcétera).

Sin embargo, el bilingüismo entre lenguas de la misma modalidad no comparte las mismas características, ni condiciones, que el bilingüismo entre lenguas cuya modalidad es diferente: lengua de señas-lengua oral, como se puede observar con los resultados obtenidos en el dominio de la lengua escrita, aun cuando en la actualidad contemos con la puesta en marcha del modelo bilingüe bicultural para la comunidad sorda.

La implementación del modelo bilingüe en el caso particular de la comunidad sorda de México, cuya operación está próxima a cumplir quince años, se enfrenta a dos situaciones adversas: la primera se relaciona con la adquisición tardía de la lengua de señas en la gran mayoría de los alumnos sordos; y la segunda, a la falta de recursos humanos (maestros oyentes competentes en LSM, maestros sordos) y materiales para la enseñanza.

Como mencionamos al inicio de nuestra discusión, una de las causas del bajo porcentaje del nivel de escolaridad de la comunidad sorda en nuestro país es la falta de un modelo educativo bilingüe que cubra las necesidades de este colectivo. Si bien, la evaluación de las formas de enseñanza de los alumnos sordos emanadas de este modelo es un asunto que requiere una investigación que rebasa los límites de este trabajo, consideramos necesario señalar este punto dado que los alumnos sordos que participaron en este estudio forman parte de una generación que se educó bajo los principios del bilingüismo (LSM-español), en los centros de atención múltiple (CAM) antes denominados escuelas de educación especial, y los resultados que arrojan su competencia en español nos llevan a reflexionar sobre la ejecución de este modelo bilingüe bicultural.

Por otra parte, no obviamos que el aprendizaje de la lengua escrita es una tarea compleja no solo para las personas sordas, sino también para las oyentes. Sin embargo pareciera que este hecho justifica que se simplifique la tarea a la que se enfrenta la comunidad sorda sin considerar que la lengua que se aprende no es su lengua materna. No se puede basar el aprendizaje del español de las personas sordas en los mismos supuestos que para los oyentes, pues la aparente transparencia del español se basa en la conciencia fonológica, en la discriminación del sonido y su correspondencia con la representación gráfica.

El dominio de la lengua escrita es un tema recurrente en las investigaciones sobre la educación del sordo a nivel mundial (Miller, 2010; Monreal y Hernández, 2005). Se ha discutido desde distintos puntos que van desde la competencia lingüística de la lengua de señas que presenta el alumno sordo, hasta la forma de enseñanza de la lengua dominante en su paso por el sistema de educación especial.

El objetivo de este trabajo es presentar una experiencia realizada por jóvenes (oyentes hablantes de español) de la licenciatura en Letras Hispánicas en la UAEM, con un grupo de jóvenes sordos usuarios de la LSM que cursan sus estudios en Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, CONALEP Morelos, en el taller denominado “Manos a la hoja”¹ cuyo objetivo fue el abordaje de la enseñanza del español en su forma escrita con alumnos sordos que cursan el bachillerato, tomando como marco de referencia la lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas, y la pragmalingüística. De esta última rescatamos la idea que para conocer suficientemente una lengua, y lograr un

¹ Este taller surge de uno de los programas de servicio social que se realiza en la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), coordinado por la Dra. Cruz-Aldrete.

adecuado desarrollo lingüístico de la misma, es necesario conocer y adquirir rasgos de la cultura de la comunidad que la usa. Por tanto, este taller se basa en la interacción entre dos grupos de jóvenes con distintas lenguas y culturas, que comparten un mismo espacio escolar y definen metas comunes para la enseñanza-aprendizaje del español escrito.

Este documento se compone de dos secciones: en la primera parte discutimos el papel de la escuela como un espacio en el cual se puede favorecer o no el bilingüismo en los sordos. Esto a partir de la búsqueda de estrategias para la enseñanza de la lengua escrita a los jóvenes sordos usuarios de la LSM. En la segunda parte se describe la experiencia del taller “Manos a la hoja”.

1. La escuela: ¿un espacio para el bilingüismo?

Desde hace varias décadas en México se ha creado una política lingüística y educativa encaminada a lograr un bilingüismo entre los usuarios de lenguas indígenas. Se busca que a partir de su ingreso a la escuela, comiencen el aprendizaje formal del español sin menoscabo de su lengua materna. No obstante, este supuesto bilingüismo empleado en la escuela ha sido duramente criticado y cuestionado su eficacia, dado que el ámbito escolar se convirtió, como ha señalado Coronado Suzán (1997), en un espacio prioritariamente monolingüe en el que se emplea solo la lengua dominante, el español. Se demostró que para muchos estudiantes indígenas la única lengua de instrucción y de comunicación entre ellos y los maestros era el español. De manera sistemática se discriminaba el uso de su lengua materna como el medio para la enseñanza y se enfatizaba el logro del dominio del español en su forma oral y escrita.

En la actualidad se puede observar que la mayoría de las comunidades indígenas presentan un grado de bilingüismo. Los hablantes recurren de manera diferenciada al uso de su lengua materna o del español, dependiendo de las situaciones de interacción social en que se encuentren. Por ejemplo, encontramos comunidades que restringen el uso de su lengua materna, al ámbito familiar o a las fiestas patronales; en cambio el uso del español gana otros espacios de la vida social, pues a través de esta lengua se realiza la comunicación con los “otros” en actividades de intercambio comercial, en el ámbito laboral, en la escuela, en el acceso a la salud, y en la impartición de la justicia.

Estas situaciones evidencian, por un lado, que en varias comunidades se reconoce al español como la lengua de prestigio provocando el desplazamiento de las lenguas originarias, y por el otro, se descubre que aun cuando se cuente con ambas lenguas para la interacción comunicativa, no significa que haya un aprendizaje y desarrollo homogéneo de los dos sistemas lingüísticos, ni el mismo grado de dominio, por parte de los usuarios, pues este dependerá entre otras cosas de la edad, del género y del rol del hablante al interior y al exterior de la comunidad.

Ser bilingüe no es opción para muchos miembros de comunidades lingüísticas minoritarias. Se convierte en una exigencia ante las circunstancias que viven en el ejercicio de sus derechos fundamentales (salud, educación, trabajo, justicia), y por tanto, se convierte en un fenómeno cuya complejidad nos conduce a la discusión de las estrategias a seguir para la enseñanza de la lengua dominante como segunda lengua sin menoscabo del valor de las lenguas originarias.

Ante esto, diversas instituciones se han dado a la tarea de crear talleres para documentar las lenguas originarias en los lugares donde aún se utilizan; y en el desarrollo de la

Actividades que a su vez requieren de la participación de la comunidad con lo cual se fortalece el papel de los hablantes en el uso y conservación de su lengua materna.

El respeto de las minorías y de su lengua y cultura implica afrontar nuevos retos en la planificación de las políticas lingüísticas, en la implementación de nuevas prácticas o modelos educativos en los cuales se privilegie el uso de la lengua materna de los educandos (Ayora Esteban, 2010; Terborg y García Landa, 2006), lo cual no excluye a las comunidades sordas usuarias de una lengua de señas.

Ahora bien, si contrastáramos las situaciones enunciadas con las condiciones que experimentan la comunidad sorda, sin duda encontraríamos varias similitudes. No obstante, el problema educativo se agudiza, no solo por el abordaje de la enseñanza del español escrito, sino por la adquisición de la LSM como su primera lengua. Muchos niños sordos llegan a las aulas sin haber estado expuestos a la lengua de señas, y con una baja competencia lingüística con respecto al español. Ambas condiciones impactan en su desarrollo integral y en su desempeño escolar.

Reconocemos que el modelo bilingüe ha favorecido la adquisición de la LSM entre los alumnos sordos de familias oyentes, sin embargo, no se ve el mismo resultado en el aprendizaje de la lengua escrita. Encontramos que las habilidades de la lectura y escritura en estos alumnos no son las esperadas. No corresponden al grado de escolaridad que cursan en la escuela regular.

Es probable que al abordar el tema de la enseñanza de la lengua escrita se parta del supuesto de que si los alumnos tienen consolidada la lengua de señas podrían desarrollar sin “mayores” problemas la literalidad en la lengua dominante. Hoy identificamos que si bien esta condición es la deseable no es la única para asegurar el aprendizaje del español escrito.

De tal modo, que después de más de una década de implementación de este modelo en México nos encontramos en un situación que nos conduce a preguntarnos si el bilingüismo en la escuela para sordos efectivamente se está desarrollando, o solo se trata de una aspiración que no se ha discutido de manera puntual, como han anotado numerosos autores al tratar la educación del sordo y la competencia en la lengua escrita (Lissi, Svartholm y González, 2012; Mayer y Akamatsu, 2003).

El resultado del taller propuesto Manos a la hoja demuestra que es urgente evaluar el modelo bilingüe y las expectativas que tiene la escuela al abrir las puertas para la inclusión educativa de los sordos sin considerar su dominio del español.

1.1. El bilingüismo en la escuela para sordos: mito o realidad

Existen numerosas investigaciones sobre el bilingüismo. La crítica que hace Ferreiro (1997) sobre este tema nos parece clave para nuestro estudio. Señala que al tratar cualquier aspecto del bilingüismo parece reconocerse que la situación ideal es el monolingüismo. Cuando se analiza el dominio real de las dos lenguas que tiene el hablante no se discute el grado de conciencia de los aspectos formales de las lenguas que entran en contacto. No se investiga cuál es el dominio formal de su lengua materna y sólo se evalúa su competencia en la lengua dominante. El señalamiento de Ferreiro debería ser una piedra angular al abordar la educación de los alumnos sordos dada la adquisición tardía de la LSM, y cómo bajo esta línea base se inicia el proceso de enseñanza aprendizaje del español escrito.

La larga tradición que existe en México sobre la educación bilingüe instrumentada en las comunidades indígenas ha generado diversas investigaciones. Se ha puesto especial atención en el análisis de las condiciones y recursos de los estudiantes hablantes de una lengua originaria al enfrentarse a un medio escolarizado monolingüe en español; así como su acceso y permanencia en los distintos niveles educativos. Los textos de Hamel (2003, 2008) y Muñoz-Cruz (2010) constituyen un punto de referencia para entender la realidad educativa de estos alumnos; en ellos se analiza el tránsito de estos alumnos a los distintos niveles de educación (básica y superior).

Es posible hacer un parangón entre los hablantes de una lengua indígena y los sordos usuarios de la LSM. Ambos grupos pertenecen a una comunidad lingüística minoritaria y deben aprender el español de manera formal en la escuela durante los primeros años de su educación básica (primaria). No obstante esta comparación no resulta plausible en cuanto a la tarea de dominar una segunda lengua en su forma escrita. Aprender a leer y escribir no resulta de la misma complejidad dado el input lingüístico que han recibido al interior de sus casas y en la escuela (Schirmer, 2000; Schirmer y Williams 2003).

Si bien, hay una serie de elementos con los cuales todos los aprendices de la lengua escrita iniciamos, por ejemplo, conocer el alfabeto, reconocimiento de los signos de puntuación, direccionalidad de la escritura; hay otros procesos implicados, cognoscitivos y lingüísticos. Cualquier aprendiz no solo debe conocer el alfabeto, también debe saber usarlo, saber cómo se combinan esos elementos. Esto supone reconocer que hay un sistema de representación para las unidades de las lenguas naturales, que pueden ser utilizadas para escribir su lengua materna. Y, establecer una serie de hipótesis sobre cómo estas unidades constituyen la otra cara de la moneda de la producción (oral o de señas) de su lengua o de cualquier otra. Asimismo, debe atender a las reglas que subyacen a la organización de las distintas unidades que componen su discurso, y al uso de un sistema de puntuación. Y no menos importante, debe haber un interés por escribir.

Como se puede observar, el aprendizaje de la lengua escrita compromete una reflexión metalingüística. En el caso de los alumnos oyentes ésta se practica de manera sistemática desde edades tempranas, guiados por los profesores en las diferentes asignaturas y en todos los ciclos que conforman la educación básica. Desafortunadamente, esta actividad no se promueve con los alumnos sordos.

Es alarmante el vacío que existe en la formación de los alumnos sordos usuarios de la LSM sobre su propia lengua. Pues, a diferencia de otros grupos lingüísticos minoritarios educados bajo el esquema del bilingüismo (español-lengua originaria) donde sí se contempla en el currículo el estudio de su lengua materna, en el caso de la comunidad sorda no se ha diseñado un plan de estudios en donde se oferte un espacio para la enseñanza de la LSM.

Resulta lamentable que los alumnos sordos no estén desarrollando una reflexión metalingüística de su propia lengua, sin duda, esta actividad favorecería el aprendizaje de la lengua escrita, como podremos observar más adelante. Es una situación que refleja el análisis de Ferreiro (1997) al tratar el bilingüismo. Se hace un mayor hincapié o solo se considera el análisis formal de la lengua dominante, y no de la lengua materna del alumno.

1.2. El estudio del aprendizaje y enseñanza de la lengua escrita para los sordos usuarios de las LS

Entre las hipótesis que se han discutido para entender en dónde radican las dificultades para el aprendizaje de la lengua escrita (lectura y escritura) por parte de los alumnos sordos se encuentran la hipótesis fonológica y la hipótesis léxica. La primera relacionada con el déficit auditivo, considera que la falta de un adecuado input auditivo repercute en la falta de un óptimo desarrollo de la conciencia fonológica, que para algunos autores constituye un elemento básico para la lectura. Y la segunda, la hipótesis léxica, señala el acceso al almacén léxico que permite vincular el significado y el significante de la palabra escrita.

Abordar ambas hipótesis permite contextualizar algunos de los problemas que encontramos en las producciones escritas de los alumnos sordos. Pero, a partir de los datos obtenidos no es posible inclinarnos por alguna de ellas, no obstante, este primer acercamiento nos condujo a nuevas propuestas de investigación que corroboran o descartan cualquiera de estas hipótesis. Incluso abre un camino para ponderar los aportes de la pragmática sobre el uso de la lengua escrita

Desde la segunda mitad del siglo pasado (Blanton, Nunnaly y Odom, 1967; Hanson, 1989; Kavanagh, 1968; Kavanagh y Mattingly, 1972; Locke, 1978) se ha discutido que el habla (oral) es importante para la lectura, se destaca la relación entre el reconocimiento de las letras y el significado. Este hecho repercutió en la creación y ejecución de varios métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura, los cuales se sustentan en el establecimiento de esta relación grafía-sonido. En el caso de la enseñanza del alumno sordo, entendemos por qué desde el oralismo este supuesto condujo a la práctica socorrida del adiestramiento auditivo, la lectura labio-facial, y la articulación, con el propósito de favorecer no solo el aprendizaje de la lengua oral sino también de la lengua escrita, pues se vinculaba la representación de dicho sonido (emitido y escuchado) con la grafía correspondiente.

La idea que los alumnos sordos podían acceder al conocimiento de la fonología a partir de eventos motores (articulación y lectura labio facial) implicados en el lenguaje fue discutida desde la década de los setenta del siglo pasado. Entre los estudios pioneros que se realizaron para demostrar la hipótesis fonológica en las personas sordas se encuentra el trabajo de Locke (1978), quien investigó si los sordos al igual que los oyentes se valían del apoyo fonológico para la lectura.

Locke trabajó con tareas de discriminación de pares mínimos; su estudio consistía en identificar una letra en dos contextos, en uno de ellos, la letra correspondía a un fonema típico asociado con el nombre de la letra, por ejemplo, “rag” o “rage”. En cambio en el otro contexto la pronunciación de la letra no correspondía al fonema típico asociado al nombre de la grafía. A partir de esta diferenciación construyó un texto de 472 palabras con las cuales los sordos estaban familiarizados (de acuerdo con el profesor de lengua). A su vez se escogieron tres letras blanco que los participantes debían de identificar en el texto (c, g, h), las letras podían pertenecer a la modalidad fonémica o no fonémica. Y, por último, se consideró que la letra podía estar inserta en diferentes clases de palabras de orden mayor o menor.

En esta investigación participaron 24 sordos, estudiantes educados bajo el modelo oralista, cuyas edades se encontraban entre los 11 a 16 años. Y un grupo control integrado por 24 adolescentes oyentes de 12 a 13 años de edad, que asistían a una escuela pública regular. Se asignó a los participantes en forma aleatoria qué letra

deberían identificar, y la tarea consistía en tachar en el texto la letra que se les había previamente indicado.

El análisis estadístico de los resultados de esta prueba demostró efectos significativos de la pronunciación (modal o no modal) y de la clase gramatical (nombre, verbo, adjetivo y palabra de función). Los participantes oyentes tuvieron un mayor efecto fonético y gramatical en comparación a los sordos. Se descubrió que había una mayor probabilidad de cometer errores cuando la letra que debían identificar no correspondía con un fonema asociado al nombre de la letra o bien no se pronunciaba. En cambio, en los sordos no hubo esta diferencia y había la misma probabilidad de cometer un error en cualesquiera de las modalidades.

Una situación similar sucedió con la clase gramatical; en los oyentes se diferenció la probabilidad de los errores en función de la clase gramatical. Así, había mayor probabilidad de errores en las palabras de función y menor en verbos, sustantivos y adjetivos. En contraste con el grupo de sordos cuya probabilidad del error fue prácticamente igual en todas las categorías gramaticales. Por tanto, esto condujo a suponer que los sordos perciben el texto escrito como estímulos visuales y no tanto como la representación gráfica de los fonemas.

Si partimos del supuesto de que la lengua escrita se construye como una representación de la fonología, la aparente transparencia del español con respecto a su relación graffia-sonido hace que los docentes apuesten a una forma de enseñanza basada en la hipótesis fonológica. Pero, si bien hubo alumnos sordos que aprendieron de esta manera a leer y escribir, también hubo casos en los cuales los resultados no fueron satisfactorios, o al menos, no los esperados.

La representación fonológica es de naturaleza abstracta. El sistema lingüístico descansa en esta diferenciación entre unidades mínimas sin significado (fonemas), que al combinarse producen un cambio de significado, creando unidades de mayor alcance (con significado). Los hablantes nativos de cualquier lengua son capaces de segmentar estas unidades. Si bien el proceso de adquisición de la lengua materna se realiza de manera inconsciente, en los primeros años escolares los niños, guiados por el maestro, desarrollan la conciencia fonológica y por tanto pueden hacer una reflexión metalingüística sobre los elementos que constituyen su propia lengua.

Al respecto, nosotros creemos que los sordos presentan más dificultades para la lengua escrita (lectura y escritura) no solo porque su competencia fonológica puede ser limitada con respecto a la lengua dominante, sino porque no se ha propiciado en ellos una reflexión metalingüística de su propia lengua, la lengua de señas. No se discute con los alumnos que la LSM también tiene unidades mínimas que al combinarse forman unidades con significado (seña/palabra). Cómo esperar entonces que se desarrolle esta conciencia fonológica a partir del contacto con la segunda lengua sino se ha tenido la experiencia previa con la propia lengua materna.

Los estudios que apoyan la hipótesis fonológica nos conducen a proponer actividades que se relacionen con la percepción de las palabras (identificadas en la escritura por aparecer entre dos espacios blancos) en su totalidad, es decir, consideramos pertinente que los alumnos sordos tengan tareas que impliquen un barrido visual; la segmentación de palabras escritas considerando la frecuencia del patrón silábico (característico, en nuestro caso particular del español), pero, sin descartar su función dentro de una frase u

oración. Si consideramos esto en su conjunto es posible que se propicie el establecimiento de diferentes redes de asociación que contribuyan a la formación de un concepto. Quizá así nos podamos acercar a la formación de un lexicón en una segunda lengua construido solo a partir de un input visual codificado a través del alfabeto.

Miller (2013) al abordar el fracaso lector en los sordos considera ambas hipótesis fonológica y léxica, en el sentido de una jerarquía de organización del sistema. Es decir, parte del conocimiento que éstos tienen sobre la estructura lingüística de la lengua que leen o escriben, desde la unidad mínima (fonema) hasta las unidades con significado y de mayor alcance (morfología y sintaxis).

Por un lado, supone que debido a la falta permanente de estimulación auditiva los sordos prelocutivos no desarrollan suficientemente la conciencia fonológica que les permitiría hacer una adecuada decodificación fonológica, y, consecuentemente, identificar las palabras escritas; en consecuencia fallan en el procesamiento sintáctico y semántico puesto que no pueden integrar el significado en niveles mayores de significado. Esta hipótesis tiene sentido en tanto que hay abundante evidencia que sugiere que las habilidades fonológicas de los sordos prelocutivos (conciencia fonológica, habilidades para la decodificación fonológica) están muy por debajo de su contraparte oyente (Charlier y Leybaert, 2000; Miller, 2006).

La otra hipótesis estudiada por Miller explica los problemas lectores de los sordos a partir de los déficits en el conocimiento estructural de la lengua, es decir, su poco entendimiento de la sintaxis no les permitiría hacer el enlace entre las palabras escritas y el campo más amplio de las ideas. Por tanto, se trataría de una alteración que atañe al nivel supraléxico de las oraciones. Se basa en el estudio que realizó con la participación de 62 sordos prelocutivos, de los cuales 36 eran estudiantes de educación media y 26 de licenciatura o posgrado. Los hallazgos arrojaron que las diferencias en la comprensión lectora no se explican por las habilidades metalingüísticas ni por la eficiencia en el procesamiento de palabras, sino por el procesamiento a un nivel supraléxico, al nivel de la frase.

En resumen, los ejemplos de las investigaciones aquí planteadas nos conducen a las siguientes conclusiones. Por un lado, la hipótesis fonológica no debería estar restringida al uso de los restos auditivos que pueden ser empleados por las personas sordas para la identificación de las grafías, sino en una reflexión metalingüística en la cual se considere que las palabras de una lengua se componen de elementos mínimos sin significado que al combinarse producen formas con significado, independientemente de su modalidad, oral o visogestual.

De igual manera, también habría que discutir sobre los diferentes alfabetos y formas de representar una lengua (caracteres chinos, el alfabeto cirílico o el alfabeto eurocéntrico, y el alfabeto manual) para establecer su vinculación con la lengua escrita de la lengua dominante.

Aunado a lo anterior, la hipótesis léxica nos conduce al análisis de las características gramaticales de la lengua de señas y de la lengua dominante. Identificando, semejanzas y diferencias al tratarse de lenguas de distinta modalidad. Y cómo la combinación de las unidades mínimas que compone cada lengua generan un sin fin de unidades con significado que componen el discurso.

Para el análisis del aprendizaje de la lengua escrita, además de las hipótesis descritas, también recurrimos a un estudio de corte neuropsicológico. Así, en el 2012 realizamos una primera investigación con 30 estudiantes del plantel Temixco del Colegio Nacional de Educación Técnica (CONALEP, institución educativa del nivel Medio Superior que forma parte del Sistema Nacional de Educación Tecnológica) del Estado de Morelos, quienes cursaban el primer año de la carrera de alimentos y bebidas. Este plantel con una mirada inclusiva conformó algunos grupos por alumnos sordos y oyentes, apoyados por un intérprete en LSM-español que acompañaba al grupo en todas sus actividades.

El grupo que participó en esta investigación estaba integrado por 11 alumnos sordos usuarios de la LSM, y 19 alumnos oyentes hablantes de español. Todos los sujetos fueron evaluados en una sola sesión que duraba entre 30 y 45 minutos. Las instrucciones a los alumnos sordos eran dadas por un intérprete de LSM con quien se acordó previamente cómo tenían que darse las instrucciones para no proporcionar más información de la establecida en el manual de aplicación.

La selección de pruebas (ampliamente utilizadas en la evaluación neuropsicológica a nivel internacional) tenían como objetivo evaluar las habilidades cognitivas básicas: a) atención visual; b) velocidad de procesamiento; c) memoria de trabajo; d) memoria visual de corto y largo plazos; e) aprendizaje incidental; f) percepción; g) acceso a la semántica visual y léxica; y h) funciones ejecutivas. Las pruebas seleccionadas fueron: cubos de Corsi (Milner, 1971), test de la figura compleja (Osterrieth, 1944; Rey, 1941), test de pirámides y palmeras (Howard y Patterson, 1992), y dígitos y símbolos claves del test Barcelona (Peña-Casanova, 1991).

Entre los resultados obtenidos encontramos que no hubo diferencias significativas entre las medias de los puntajes obtenidos por ambos grupos, excepto en dos tareas: cubos de Corsi ante la tarea de señalar los cubos en orden inverso que es una tarea en la que está implicada la memoria de trabajo; y en la segunda parte del test de pirámides y palmeras en la que tenían que realizar la tarea semántica a partir de las palabras escritas y no de las imágenes como en la primera parte.

Ambos resultados nos condujeron a reconocer una diferencia significativa en la memoria de trabajo y a suponer que esta función cognitiva puede estar en la base de la reconocida dificultad para el aprendizaje de la lectura. Así, aun cuando uno podría pensar que dada la naturaleza viso gestual de las lenguas de señas, los sordos señantes deberían tener un mayor desarrollo de las habilidades visoespaciales, esto no fue así. Nuestros datos no confirman esta suposición y marcan las diferencias en el procesamiento cognitivo *on line* de la información viso espacial. Es probable que en la base de las marcadas dificultades que presentan para el aprendizaje de esta habilidad, se encuentre una diferencia significativa en el procesamiento cognitivo de la información visual y que tenga que ver con la memoria de trabajo.

La discusión sobre las hipótesis fonológica, léxica y sobre la memoria de trabajo, permitió definir qué se haría con respecto a la enseñanza del español como segunda lengua, considerando además los aportes de la lingüística aplicada.

2. El taller “Manos a la hoja”: un espacio bilingüe

La propuesta de intervención realizada en el 2014, que dio origen al taller “Manos a la hoja” tenía como fin desarrollar una propuesta de enseñanza la lectura y escritura para jóvenes sordos señantes a partir del estudio de la gramática del español, coordinado por los jóvenes con lenguas y culturas distintas. Participaron alumnos oyentes de la carrera en Letras Hispánicas quienes diseñaron estrategias para la enseñanza del español como segunda lengua.

Este taller se desarrolló durante el segundo semestre del 2014 en CONALEP Morelos, en las instalaciones de CONALEP Temixco y CONALEP Cuautla. Participaron nueve alumnos de la UAEM del séptimo semestre de la licenciatura en Letras Hispánicas, participantes del programa de servicio social Iniciación a la investigación Lingüística de la LSM y la Comunidad Sorda, y 22 alumnos sordos usuarios de la LSM de la carrera técnica de Alimentos y bebidas. Una vez a la semana se impartía el taller en cada uno de los planteles mencionados, con una duración de dos horas, después de haber concluido el horario de sus clases curriculares. La asistencia al taller era de manera voluntaria.

Si bien, todos los alumnos sordos de este grupo (en su mayoría diagnosticados con sordera profunda) se identifican con el uso de la LSM, presentaban distintos niveles de competencia en la lengua de señas. Del total del grupo, 17 de los alumnos que provenían de centros de atención múltiple con un enfoque bilingüe mostraban mayor dominio de la LSM, de ese grupo cuatro mujeres y un hombre, eran considerados al interior del colectivo como aquellos que realmente conocían la LSM. Tres de los alumnos, provenían de escuelas regulares, habían pasado por años de terapia de lenguaje, y comenzaban a partir de su ingreso a CONALEP, y al entrar en contacto con sus pares sordos a adquirir la LSM. Dos de los alumnos presentaban una hipoacusia media, con el empleo del auxiliar auditivo podían alcanzar a escuchar cierto rango de frecuencias de los sonidos del lenguaje y, quizá, por ello, preferían que las explicaciones fueran de manera oral y no por señas. Ninguno de los alumnos era hijo de padres sordos, todos provenían de hogares oyentes, y solo una de las alumnas tenía un familiar sordo, en este caso, una hermana.

El contacto con la LSM se dio principalmente al entrar al centro de atención múltiple. Los padres de los alumnos sordos presentan un pobre dominio de la lengua de señas, se comunican con sus hijos con señas caseras, con señas de la LSM y de manera verbal.

2.1. Desarrollo del taller

1ª etapa: el diagnóstico

Los alumnos sordos inscritos al taller fueron evaluados con una prueba específica para conocer su nivel competencia del español en su forma escrita. Esta prueba fue diseñada por los estudiantes de la carrera de Letras (coordinadores y ejecutores del taller). A partir de los objetivos señalados en los planes de estudio del sistema de educación básica sobre el nivel de competencia en español escrito, seleccionaron los objetivos conforme a los parámetros que debían tener al encontrarse en este nivel educativo.

La prueba evaluaba la comprensión lectora y la producción escrita, dividida en dos bloques. Un primer bloque correspondía a la identificación de vocabulario para completar las frases, dar sentido a un texto, uso de sinónimos, seguimiento de instrucciones escritas, e identificación de clases de palabras. El segundo consistió en la

producción de un texto sobre una actividad que les gustara o la narración de lo que habían hecho el día anterior.

De manera general, y desde una perspectiva cualitativa, se pudo observar lo siguiente: a) un déficit en el nivel de vocabulario; b) una inadecuada concordancia entre género y número; c) errores en la flexión verbal; d) errores en la producción de construcciones sintácticas, resultando la mayoría de ellas atípicas; e) no existe una noción de sílaba, produciendo plantillas silábicas anómalas para el caso del español. En cuanto a la producción libre de un texto encontramos una actitud negativa de los jóvenes sordos hacia esta tarea. A la mayoría no les resultó fácil hacer esta actividad, textos escuetos, e incluso varios se rehusaron a hacerla. Los textos que realizaron básicamente fueron de tipo enumerativo, faltaban elementos discursivos para crear un escrito con cohesión.

2ª etapa: el diseño y la ejecución

El taller tuvo una duración total de 20 horas con una periodicidad de una vez a la semana. Dada la heterogeneidad en el dominio del español escrito y de la LSM, fue necesario hacer subgrupos. Se agruparon a alumnos sordos con un mayor dominio de LSM con compañeros sordos que no la tuvieran, y de igual manera, se buscó que aquellos alumnos con mayor dominio del español escrito hicieran diadas con aquellos que tuvieran más dificultades.

A partir del marco teórico revisado, se consideró partir de una reflexión sobre la lengua meta (el español). El eje fue el conocimiento y uso de sustantivos, verbos, pronombres y adjetivos. Con este tipo de actividades se buscó la formación de frases nominales y verbales, que permitieran la creación de unidades de mayor alcance. Se hacían juegos de palabras, modelado a través situaciones comunicativas (representaciones). Se propició la reflexión de estas mismas categorías gramaticales en la LSM.

Al inicio de la semana se discutían los contenidos sobre la gramática del español que se abordarían en la sesión del taller. Se determinaba el objetivo de la clase, la secuencia y tipo de actividades, así como la evaluación de la sesión, pero a su vez cada alumno de Letras creaba actividades diferentes para los alumnos sordos que le correspondía monitorear.

Si bien se perseguía el mismo objetivo se hicieron adecuaciones dependiendo de las características de los alumnos. Se realizaba una actividad común de apertura, y otras distintas dependiendo de las necesidades de cada subgrupo, su competencia en lengua de señas o del español, y la reflexión sobre los elementos formales de ambas lenguas. De manera alterna había una persona que podía coordinar el desarrollo del taller en ese día (secuencia de actividades grupales) y cada estudiante oyente coordinaba el trabajo con su propio grupo de alumnos sordos. Al final de la sesión del taller se evaluaba el trabajo de todo el colectivo (sordo y oyente) con el fin de retroalimentar a los miembros del grupo.

3ª etapa: evaluación del taller

En el mes de diciembre de 2014 terminó este taller, y nuestra evaluación de este trabajo la dividimos en dos grandes apartados. Por un lado el reconocimiento del colectivo de alumnos sordos en cuanto a la conformación de un grupo con fuertes lazos de solidaridad, para apoyarse en las tareas y por el interés en que todos aprendieran lo que se exponía en clase. Durante el desarrollo del taller, poco a poco los alumnos sordos que entendían mejor la clase al percatarse que alguno de los compañeros no la entendía se

ofrecían a explicarla. Esto favoreció no solo a los alumnos sordos sino a los propios compañeros oyentes que aprendían esta forma de explicar la consigna o el contenido que se estaba discutiendo. Así, en un segundo momento, éstos podían explicar de una manera más clara al interior de los subgrupos que coordinaban.

Los logros en cuanto al dominio del español escrito no podemos considerarlos significativos, pues los alumnos sordos continuaron casi con los mismos errores que al inicio del taller. No obstante, tuvieron una mayor conciencia en cuanto a los diferentes patrones silábicos que existen en el español en la formación de palabras. La relación de concordancia de género entre el sustantivo y el artículo. Y, sus producciones libres dejaron pasar de ser enumerativas a descriptivas.

No obstante, observamos avances significativos en cuanto a la reflexión de la lengua de señas. Los alumnos sordos comenzaron a establecer diferencias entre la estructura gramatical de la LSM y del español, preguntaban sobre la organización sintáctica de la LSM y su traducción al español, así como de manera inversa. Por ejemplo, la función sintáctica de ciertas clases de palabras entre ellas los artículos (que en la LSM no existen); o la morfología verbal que en la lengua de señas se realiza en algunos casos con los rasgos no manuales articulados de manera simultánea al producir el verbo. Este análisis les permitió reconocer algunas de las reglas de la lengua escrita.

3. A manera de conclusión

Este trabajo constituye un acercamiento hacia la discusión de la literacidad de la comunidad sorda. Por un lado nos permitió reflexionar sobre la necesidad de conjuntar los aportes de las distintas ramas de la lingüística, así como de otras disciplinas de las humanidades y de las neurociencias, con el fin de hacer operativo la propuesta de un modelo bilingüe para la enseñanza del sordo.

Los hallazgos que obtuvimos de este taller apuntan hacia el reconocimiento de la hipótesis léxica; de la importancia de propiciar una reflexión metalingüística en ambas lenguas (LSM y español); y de continuar indagando sobre el papel de la memoria de trabajo en este proceso de enseñanza de la lengua escrita. Asimismo la experiencia vivida nos demuestra que una actitud positiva hacia los usuarios de lenguas y culturas diferentes a las de la mayoría, haría que la escuela fuera un espacio que favoreciera el bilingüismo.

En este taller, los jóvenes sordos y los oyentes conformaron un solo colectivo llamado "Manos a la hoja". Se demostró que el tener una lengua diferente no es un impedimento para comunicarse si estamos abiertos a la diversidad, a aprender uno del otro. Esto nos conduce a su vez a continuar discutiendo la complejidad del desafío de tener dos lenguas en contacto (LSM-español), y dos culturas (oyente y sorda) en un mismo espacio educativo, para implementar una adecuada política lingüística. A reconocer que en el contexto educativo bilingüe enseñar utilizando principalmente una lengua, o ponderar el aprendizaje de aquella que es la de la mayoría, conlleva a una serie de situaciones que requiere de la mirada de la sociolingüística, de la etnografía de la comunicación, y de la pragmalingüística.

Por tanto, habría que destacar que no solo es importante el conocimiento de las reglas de la lengua dominante sino los usos de esta lengua en contextos determinados. Favorecer así el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, a partir de identificar

que hay usuarios de lenguas y culturas diferentes, pero que hoy más que nunca comparten espacios y metas comunes.

Referencias

- Ayora Esteban, M. C. (2010). Diversidad lingüística y cultural en un ámbito educativo de lenguas en contacto. *Pragmalingüística*, 18, 30-52.
- Blanton, R. L., Nunnally, J. C. y Odom, P. B. (1967). Graphemic, phonetic, and associative factors in the verbal behavior of deaf and hearing subjects. *Journal of Speech and Hearing Research*, 10, 225-231. doi:10.1044/jshr.1002.225
- Charlier, B. L. y Leybaert, J. (2000). The rhyming skills of deaf children educated with phonetically augmented speech reading. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 53, 349-375. doi:10.1080/713755898
- Coronado Suzán, G. (1997). Espacios para el bilingüismo. Entre la imposición estatal y la apropiación comunal. En B. Garza Cuarón (Coord.), *Políticas lingüísticas en México* (pp. 135-150) México: UNAM.
- Ferreiro, E. (1997). El bilingüismo: una visión positiva. En B. Garza Cuarón (Coord.), *Políticas lingüísticas en México* (pp. 293-302). México: UNAM.
- Hamel, R. E. (2003). El papel de la lengua materna en la enseñanza: particularidades en la educación bilingüe. En I. Jung y L. E. López (Eds.), *Abriendo la escuela: lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas* (pp. 248-260). Madrid: Morata.
- Hamel, R. E. (2008). Bilingual education for indigenous communities in Mexico. En J. Cummins y N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (pp. 311-322). Nueva York: Springer.
- Hanson, V. (1989). Phonology and reading: evidence from profoundly deaf readers. En D. Shankweiler e I. Y. Liberman (Eds.), *Phonology and reading disability, solving the reading puzzle* (pp. 69-89). Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Howard, D. y Patterson, K. E. (1992). *The pyramids and palm trees test*. Londres: Thames Valley Test Company.
- INEGI. (2013). *Las personas con discapacidad en México. Una visión al 2010*. México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- Kavanagh, J. I. (Ed.). (1968). *Communicating by language: the reading process*. Bethesda, MD: Department of Health, Education and Welfare.
- Kavanagh, J. I. y Mattingly, G. (1972). *Language by ear and by eye: the relationships between speech and reading*. Boston, MA: MIT Press.
- Lissi, M. R., Svartholm, K. y González, M. (2012). El enfoque bilingüe en la educación de los sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 299 -320. doi:10.4067/s0718-07052012000200019
- Locke, J. L. (1978). Phonemic effects in the silent reading. *Cognition*, 6, 175-187. doi:10.1016/0010-0277(78)90012-4
- Mayer C. y Akamatsu, C. T. (2003). "Bilingualism and Literacy". En M. Marschark y P. E. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of Deaf studies, languages and education* (pp.136-147). Nueva York: Oxford University Press.

- Miller, P. (2006). What the processing of real words and pseudo-homophones tell about the development of orthographic knowledge in prelingually deafened individuals. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11, 21-38.
- Miller, P. (2010). Phonological, orthographic, and syntactic awareness and their relation to reading comprehension in prelingually deaf individuals: what can we learn from skilled readers? *Journal of Development and Physical Disabilities*, 22, 549-580. doi:10.1007/s10882-010-9195-z
- Miller, P. (2013). Similarities and differences in the processing of written text by skilled and less skilled readers with prelingual deafness. *The Journal of Special Education*, 46, 233-244. doi:10.1177/0022466910386790
- Milner, B. (1971). Interhemispheric differences in the localization of psychological processes in man. *British Medical Bulletin*, 27, 272-277.
- Monreal, T. S. y Hernández, S. R. (2005). Reading levels of Spanish deaf students. *American Annals of the Deaf*, 150(4), 379-387. doi:10.1353/aad.2005.0043
- Muñoz-Cruz, H. (2010). *Reflexividad sociolingüística de hablantes de lenguas indígenas: concepciones y cambios*. México: Universidad Autónoma Metropolitana
- OCDE. (2013) *Education at glance. Indicators*. París: OECD.
- Osterrieth, P. A. (1944). Le test de copie d'une figure complexe. *Archives de Psychologie*, 30, 206-356.
- Paradis, J., Genesee, F. y Crago, M. B. (2011). *Dual language development & disorders. A handbook on bilingualism & second language learning*. Londres: Paul Brookes.
- Peña-Casanova, J. (1991). *Programa integrado de exploración neuropsicológica. Test Barcelona*. Barcelona: Masson.
- Pietrosemoli, L. G. (2007). *La lectura y la escritura en el sordo: lo que habría que replantear*. Bogotá: Universidad de Los Andes
- Rey, A. (1941). L'examen psychologique dans les cas d'encephalopathy traumatique. *Archives de Psychologie*, 28, 286-340.
- Schirmer, B. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Schirmer, B. y Williams, C. (2003). Approaches to teaching reading. En M. Marschark y P. E. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, languages and education* (pp. 253-287). Nueva York: Oxford University Press.
- Terborg R. y García Landa, L. (2006). *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. México: UNAM.

Breve CV de los autores

Miroslava Cruz-Aldrete

Licenciada en Educación Especial en Audición y Lenguaje por la Escuela Normal de Especialización (1993), tiene estudios de Neuropsicología Infantil por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM. Doctora en Lingüística por El Colegio de México (2008) con la tesis Gramática

de la Lengua de Señas Mexicana Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI Nivel I), y del Sistema Estatal de Investigadores (SEI). Colabora en varios proyectos nacionales e internacionales sobre educación y atención a la comunidad sorda señante. Email: miroslava.cruza@uaem.edu.mx

Miguel Ángel Villa Rodríguez

Licenciado en psicología, UNAM, maestría en neuropsicología, Universidad Autónoma de Barcelona y doctor en psicología de la Salud, Universidad de Guadalajara. Profesor titular "C" definitivo adscrito a la División de Estudios de posgrado e investigación de la FES Zaragoza, UNAM. Líneas de investigación: Neuropsicología del envejecimiento normal y patológico. Organización cerebral de las lenguas de señas. Email: mavilla@unam.mx

L@s Otr@s de la Universidad Pública: Exclusiones y Desafíos que Persisten en Argentina

The Others at the Public University: Exclusions and Challenges that Remain in Argentina

Gabriela Bard Wigdor ^{1*}
Gabriela C. Artazo ²

¹ Universidad Nacional de Córdoba

² Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina

A partir de investigaciones teóricas previas y del trabajo de campo con sectores populares, arribamos a la conclusión de que amplios grupos sociales considerados “los otros” por la hegemonía del saber-poder, es decir, quienes no son varones blancos de sectores medios y altos, experimentan procesos de exclusión de las IES. En el presente artículo, reflexionamos sobre estos procesos en la Universidad pública de Argentina, sobre todo en la provincia de Córdoba. Proponemos una introducción sobre la génesis colonial de la Universidad y sobre su rol histórico. Luego, reflexionamos sobre el enfoque epistemológico y pedagógico que guía el artículo, un diagnóstico sobre la situación actual de la Universidad y posibles políticas de inclusión de cada vez más ciudadanos/as, que apuesten a la construcción de un conocimiento participativo, inclusivo, multicultural y democrático. Concluimos que la Universidad es una institución inseparable del modelo de Estado y del clima político de la época.

Descriptor: Universidad pública, Sectores populares, Género, Estado, Colonialidad.

From previous theoretical research and field work with popular sectors, we came to the conclusion that large social groups considered "the others" by the hegemony of knowledge-power, are expelled. This sector named "the others" are not white males of middle and high class. These sectors are experimenting excluding processes. In this article, we try to reflect these processes at the public University of Argentina, especially in the province of Cordoba. We propose an introduction from the colonial genesis of the University and its historical role. Then we explained the epistemological and pedagogical approach that guides the article, a diagnosis of the current situation of the University and inclusion policies. Analyzing the policies that are committed to building a participatory, inclusive, multicultural knowledge and democratic. Concluding that the University is an institution that can't be discuss without the political time and model of state.

Keywords: Public university, Popular sectors, Gender, State, Colonialism.

Introducción

Partimos de la constatación empírica, a partir de nuestras investigaciones previas en sectores populares cordobeses¹, de que la universidad pública y gratuita en la Argentina, aún con todos los avances logrados hasta el año 2015, como fue el ingreso irrestricto a cualquier carrera de grado, tutorías para ingresantes, becas para financiamiento de materiales de estudios, comedor universitario gratuito para becados/as² y al precio de 30 centavos de dólar para el resto de la comunidad educativa, transporte público subsidiado para estudiantes, etc. continúa siendo una institución excluyente o que incluye según los intereses de las relaciones de saber-poder hegemónicas en el sistema colonial capitalista y patriarcal.

En ese sentido, recordemos que la universidad es una institución que nace a partir de la instauración en el año 1492 de la relación colonial-moderna, que inicia con el genocidio de los pueblos indígenas de América. La modernidad que trajo Europa, se erige sobre la explotación económica y la dominación cultural de las sociedades americanas (Quijano, 2014). La universidad no escapa a las instituciones que surgieron en las regiones periféricas, con la mirada puesta en la Europa occidental moderna y en las últimas décadas en la norteamericana.

En la provincia de Córdoba, la creación de la universidad se remonta al año 1613, producto de la política de ocupación colonial española. Los dirigentes que ocupaban las funciones de mando eran españoles de origen y era tarea de las universidades la preparación de los funcionarios de bajo nivel de responsabilidad de gobierno. No ingresaban a la Alta Casa de Estudios representantes de pueblos originarios, mulatos o zambos, mujeres y tampoco criollos americanos. La educación era impartida a grupos reducidos de personas que conformaban la elite económica, política y cultural de la época.

La universidad reproducía el perfil educativo de las universidades españolas, caracterizadas por su impronta escolástica y religiosa. El tipo de formación se caracterizaba por su contenido religioso, siendo la fe católica doctrina política del imperio español y por intermedio de ella, los dirigentes y funcionarios de las colonias

¹ Las investigaciones en la cuales se origina este escrito responden; por un lado, a una investigación empírica concluida denominada: "Culturas políticas de mujeres de sectores populares: políticas desde lo cotidiano", realizada para obtener el título máximo de Doctora en Estudios de Género (Bard Wigdor, 2015), financiada por CONICET. En esta investigación se trabaja con mujeres de sectores populares, indagando en sus trayectorias políticas, donde la profundización acerca de sus recorridos educativos formales, cobra una relevancia analítica indiscutible para analizar posiciones sociales. Por otro lado, la otra investigación en curso "Estado, Instituciones y Políticas Públicas" (Artazo, 2015), analiza la incidencia del Programa Nacional Progresar, como parte de la estrategias de reproducción social de jóvenes insertos/as en unidades educativas formales de una ciudad de Córdoba (Villa María). El objetivo del plan investigativo es indagar si el programa inciden o no en la re-conversión de capitales de dichos/as jóvenes. Además, investigar la percepción del adulto/a referente sobre los/as jóvenes-que participan en dicho programa. Financiado por CONICET, la investigación se desarrolla en el marco del Doctorado en Cs. Políticas del CEA-UNC.

² A lo largo del artículo utilizaremos "lenguaje inclusivo" como estrategia narrativa para destacar el género del sujeto y evitar un lenguaje que universalice desde lo masculino. Debido a que el lenguaje influye poderosamente en las actitudes, el comportamiento y las percepciones de las personas sobre el resto y sobre sí mismas, y bajo la premisa de que "lo que no se nombra no existe", solicitamos comprensión ante el uso de este estilo que tal vez resulte algo incómodo para la lectura, pero representa una apuesta política relevante para quienes no somos el sujeto universal de la palabra: las mujeres. En ese sentido, la lengua ha sido usada desde hace siglos como el soporte de las estrategias patriarcales de subordinación de las mujeres y otros géneros, por lo que lleva inscriptas y ocultas relaciones de poder. Sostiene opciones léxicas sesgadas, discriminatorias o degradantes al implicar que los varones son superiores al resto. Por ejemplo, en el uso de lo masculino como lo universal, como si fuera el modo de incluir y nombrarnos a todas/os. El género masculino se usa como "inclusivo", mientras que el femenino es "exclusivo", es decir, que se refiere solamente a las mujeres.

asimilaron la visión del mundo de la potencia metropolitana (Recalde, 2010). Para Mignolo (2014), la universidad y el museo fueron las dos instituciones fundamentales en la construcción y gestión de “la colonialidad del saber”.

En ese sentido, la universidad es en primer término producto de un proceso que como sostiene Quijano (2000), comenzó con la constitución de América y del capitalismo colonial/moderno como patrón de poder mundial. De hecho, América se fundó en este nuevo patrón de poder mundial, donde la codificación de las diferencias entre los conquistadores y los pueblos originarios fue la idea de raza, es decir, “una supuesta diferente estructura biológica que ubicaba a los unos en situación natural de inferioridad respecto de los otros” (Quijano, 2000, p. 246). Los colonizadores codificaron como color los rasgos fenotípicos de los pueblos indígenas y a partir de esta característica, asociaron todo tipo de supuestas inferioridades intelectuales, morales, etc. No se los consideraba personas, mucho menos sujetos de conocimiento.

Con el transcurso de las décadas y la instauración del Estado Nación en Argentina, propiamente con la Revolución de Mayo, el logro de la independencia de España y la sanción de la Constitución Nacional en el año 1853, se iniciaron cambios relevantes en la Argentina, aunque la Universidad era una institución que se resistía con empeño a cambiar su perfil colonial y dependiente.

En la segunda mitad del siglo XIX y comienzos del siglo XX, se sanciona en Argentina el “sufragio universal”³ (Ley Sáenz Peña, 1912) y nacen movimientos políticos de gran trascendencia como el movimiento universitario reformista. En Córdoba, en esa misma época, la Universidad Nacional sostenía lógicas de la época colonial, donde la investigación científica era casi inexistente, al igual que en las otras Universidades de Latinoamérica. Enfrentando esta situación, se fortalecen los movimientos sociales que pretendían democratizar el acceso a la universidad. En Córdoba, especialmente importante fue la Reforma Universitaria de 1918, que denunciaba el oscurantismo, el autoritarismo y el elitismo en la universidad y cuyos logros fueron: la modificación de los planes de estudio, la democratización de la enseñanza, la participación de los estudiantes en el gobierno universitario, la libertad de pensamiento y los derechos políticos. Desde esta reforma, las universidades nacionales adquirieron el carácter de autónomas, aunque continúan, dependiendo –aún hoy– del presupuesto que le asigna el Estado nacional (autárquicas).

Otro momento importante en la historia Argentina para la Universidad, fue cuando se decreta la gratuidad de los servicios universitarios, establecida por decisión del primer peronismo⁴ en el año 1949. Esto produjo la ampliación del ingreso, donde hijos/as de trabajadores accedían masivamente a estudios de grado. Existe abundante bibliografía que indica que la educación como medio de movilidad social e integración se instala con anterioridad en la sociedad Argentina (Sarlo, 2001; Tedesco, 2000; entre otros autores), siendo la reforma universitaria de 1918 un emergente de esas nuevas presiones sociales. Sin embargo, durante el primer peronismo esta idea se consolidó y se crean

³ “Sufragio Universal” es una formulación sexista debido al carácter sesgado y performativo de esta formulación discursiva, que universaliza una política que sólo alcanzaba a los varones y sólo a un sector privilegiado de ellos (Barrancos, 2005; Valobra, 2008; entre muchas otras investigaciones).

⁴ Se denomina primer peronismo al gobierno de Juan Domingo Perón comprendido entre el año 1946 hasta las elecciones generales de 1952, en las que volvió a ganar Perón por un 52% de los votos.

instituciones de gran relevancia social como la universidad obrera de 1948 y el Consejo Nacional de Investigaciones Técnicas y Científicas (CONICET) en 1951.

Durante las décadas subsiguientes al primer peronismo y hasta la década del 60, la universidad argentina fue modelo de excelencia académica, en la que se destacaron notables científicos/as de reconocimiento mundial. Pese a esto, la década del 60⁵ sobrelleva un proceso de autoritarismo y violencia en el cual se produce “la Noche de los Bastones Largos”⁵ en junio de 1966 y se inauguran los años de dictadura y genocidio en nuestro país.

Cabe recordar que los dispositivos educativos propios de las sociedades modernas, tal como lo es la Universidad, construyeron y reprodujeron sentidos que sedimentaron en el sentido común de las grandes mayorías. No solo en términos de transferencia de conocimiento sino que el modo en que esta; expulsó o incluyó sectores poblacionales, investigó y formó generaciones, delimitó un ámbito de lo posible dentro de este espacio educativo superior. Esta constitución intrínseca relacional de la Universidad posibilitó que esta fuera protagonista de momentos de cambio como así también de represión. Durante las dictaduras militares la universidad vivió etapas oscuras, de violencia estatal y silencio. Muchos/as científicos/as se fueron del país, inaugurando la llamada “fuga de cerebros”. Poco se produjo en materia de conocimiento crítico, en un escenario social atravesado por la desaparición de docentes y alumnos/as de las diferentes carreras, tildados/as de “subversivos” por la dictadura del momento (1976). Estos regímenes dictatoriales desaparecieron generaciones de jóvenes militantes, intelectuales críticos y sindicalistas (Martinetto, 2008). Genocidio que tuvo por objetivo incorporar las políticas económicas del Neoliberalismo en Latinoamérica y educar a las sociedades en valores antidemocráticos y colonialistas

En la década del 80, con la vuelta a la Democracia, en Argentina se reabrieron carreras que habían sido clausuradas por considerárselas subversivas, se extendió la cobertura educativa y el restablecimiento de los principios declarados por la Reforma Universitaria: “significantes como democracia, participación, pluralismo, soberanía, entre otros, eran adoptados como el marco desde el cuál se enunciaban diferentes proyectos educacionales” (Martinetto, 2008, p. sd).

Para la década de los 90, el gobierno sancionó dos leyes relevantes para la Universidad: la Ley de Reforma del Estado y la Ley de Emergencia Económica. Estos instrumentos legales se orientaron a la conformación de un nuevo modelo de Estado. Este abandona su papel de interventor en la regulación de la economía y en la redistribución de la riqueza, para favorecer la libertad de mercado y satisfacer las demandas de los sectores de mayor concentración de capital (Richmond, 2006). Se requería la formación de egresados/as cuyas subjetividades contribuyeran a consolidar y desarrollar el modelo neoliberal. Como sostiene Richmond (2006), esto implicaba sujetos competitivos, individualistas, apolíticos y eficientes. La pobreza en producción intelectual crítica fue evidente en este periodo, donde la profesionalización según la demanda del mercado fue el eje de la formación universitaria.

⁵ Se denomina “Noche de los bastones blancos” a la represión por parte del Estado del 29 de julio de 1966 hacia cinco facultades de la Universidad de Buenos Aires (UBA), ocupadas por estudiantes, profesores y graduados, en oposición a la decisión del gobierno militar de intervenir las universidades y anular el régimen de gobierno.

Durante esta etapa se sanciona en 1995 la Ley de Educación Superior (LES), que dejaba libre y a criterio de cada facultad, las maneras de acceso de los y las alumnos/as a los estudios superiores. Se permitió el arancelamiento y los cursillos de ingreso eliminatorios. Debido a un fuerte descontento social frente a este tipo de políticas, se crearon nuevas universidades públicas y privadas como la Universidad Nacional de Quilmes, UNTREF, San Martín, UNGS, entre algunas, que paradójicamente, dieron acceso a importantes sectores de la población tradicionalmente excluidos de la universidad. Estas universidades, organizadas con modelos flexibles, se dirigieron a absorber parte de la demanda que recibía la Universidad de Buenos Aires. Esto posibilitó también, colocar direcciones afines al gobierno en las direcciones universitarias, de manera de obtener mayoría en el Consejo de Universidades (Marquina, 2011).

Finalmente, en este breve recorrido histórico, debemos mencionar los últimos 12 años (2003-2015) del país, que diferentes autores (Adamovsky, 2012; Kessler, 2014; Merklen, 2010; entre otros/as) caracterizan como “la vuelta a un Estado social”, que se inicia en el año 2003 y marca un tiempo universitario de grandes mejoras, entre las cuales: se aumenta el presupuesto universitario, el cual pasó del 2% al 6,5% del PIB (durante el período 2003-2015) como meta de la ley de financiamiento educativo aprobado por el congreso, aumentan un 843 % los salarios del sector; se implementó un programa de infraestructura universitaria único, que incluyó la realización de obras con una inversión de más de 1382 millones de pesos. A su vez, se crearon y abrieron universidades en las localidades populares del Gran Buenos Aires, Avellaneda, Florencio Varela, Moreno, Merlo y José C. Paz, en Villa Mercedes (San Luis), Río Negro y en Tierra del Fuego. Actualmente todas las provincias cuentan, por lo menos, con una Casa de Altos Estudios. Un dato a destacar es que una gran cantidad de los alumnos/as de esas nuevas universidades es la primera generación de universitarios en su familia y que desde el INDEC se señala que desde 1991 a 2013, la población de mujeres que accedió a la universidad pasó de 44,6 % a 57,6 % (Chiroleu y Marquina, 2015).

Otro dato relevante es que la Universidad Nacional de Córdoba, se convirtió en la primera Casa de Altos Estudios de Argentina en contemplar en su reglamentación el reconocimiento de la identidad de género elegida. Se declara “institución libre de discriminación por identidad y expresión de género” y gracias a esta normativa, los/as miembros de la comunidad universitaria podrán ser reconocidos por su identidad elegida, aunque ésta no sea la registrada en la documentación formal; para tal fin presentan una nota con carácter de declaración jurada.

Por medidas como las descritas, podemos afirmar que la Universidad se ha democratizado con el correr de los siglos, aunque esto no signifique que haya abandonado totalmente su carácter de institución colonial, que perpetúa, aunque de un modo más sutil, desigualdades raciales, clasistas y de género. Encubre bajo un discurso de diversidad, el fortalecimiento de la idea del logro individual, propio del liberalismo capitalista. Es el individuo “quien debe superarse” para ingresar a la universidad y sobre todo para permanecer. Como sostiene Fuentes Vásquez (2015):

Es más, en un sentido estricto la formación para el reconocimiento y el respeto de las diferencias, y el logro efectivo de una mayor igualdad de oportunidades —para las mujeres, las personas con desventajas socioeconómicas, con identidades y orientaciones sexuales diversas y los grupos étnicos, entre otros— no ha sido una prioridad para las agendas académicas de las instituciones de educación superior.
(p. 46)

A continuación, nos adentramos en el enfoque epistemológico que guía el análisis propuesto en este artículo, partiendo metodológicamente de los datos arrojados por el trabajo de campo que las autoras han realizado en diferentes comunidades populares de Córdoba, y a partir del análisis y recuperación de aportes teóricos de otros/as autores/as que resultan relevantes. Luego, desarrollamos un diagnóstico sobre la situación de la Universidad en la Argentina y en Córdoba, para cerrar con algunas reflexiones sobre el desarrollo de políticas de inclusión y democratización de la Universidad.

1. Posición epistemológica: el porqué de la inclusión

Dentro de las ciencias y de la producción de conocimiento en general, ha sido prolifero el debate en torno a la neutralidad de la ciencia en términos epistémicos y de su técnica en términos de aplicación. Hay quienes sostienen que si bien la ciencia no es neutra, debe tener cierto grado de objetividad que permita someter las hipótesis de trabajo a la evidencia empírica dentro de un proceso de investigación, lo que conduciría a conclusiones “verdaderas o no” sobre lo que se estudia.

Al respecto, se encuentra ampliamente discutido y consensuado como una ingenuidad, afirmar que pueden existir verdades inocuas que se “revelan” mediante la constatación empírica como fuerza irrefutable. Si esto fuera así, dotaríamos a la realidad de una acción propia, desligada de los agentes que la producen mediante prácticas sociales –por medio de las cuales– se configura la dialéctica histórica del devenir social.

Por tanto, el planteo reflexivo que aquí expondremos no intenta establecerse como “verdad”, sino que pretende fundamentar la vital importancia que tiene la inclusión de las grandes mayorías de la población a la formación de grado superior, asumiendo para ello, una posición política y subjetiva clara. En tal sentido, aspiramos a desarrollar y promover dentro de las IES una política educativa tendiente a equiparar oportunidades, reconocer diferencias y posicionarlas como usinas generadoras de diálogos multiculturales (desde un pensamiento crítico), en el marco de la exigibilidad del derecho a la educación.

Es por esto que consideramos como prioritario la necesidad de construir marcos interpretativos sobre dichos problemas, que puedan polemizar con aquellos planteos que dentro de la teoría de la política pública, toman como indicadores de una performance gubernamental eficiente sólo el ingreso, permanencia y graduación de los/las estudiantes de las IES. Estas miradas tecnocráticas –con su supuesto planteo “neutral”– son los fundamentos principales a la hora de realizar recortes presupuestarios y de cupo dentro de las universidades, sin tomar en cuenta la compleja configuración de los/las estudiantes que se constituyen en agentes activos dentro de este campo y la existencia de significativas diferentes posiciones de los/as agentes, a partir de una estructuración del volumen y posesión de capitales desiguales, que influyen en estos procesos de ingreso y egreso. Olvidando evaluar las acciones de inclusión e exclusión de las propias instituciones educativas.

Asimismo, al predominar una perspectiva monetarista y eficientista sobre la educación formal en los análisis de las políticas públicas, se reafirman presupuestos “naturalizados” sobre el “gasto excesivo” que sería sostener determinadas carreras de grado, como aquellas que no son fuertemente demandadas por el mercado, especialmente las que se consideran de escasa aplicación técnica, abonando el paradigma de la educación como

gasto y no como inversión social, y la concepción de la educación superior como servicio y no como derecho.

Para confrontar con este enfoque, coincidimos con Lander (1997) en que la búsqueda de alternativas a esta sociedad excluyente y desigual, amerita esfuerzos de deconstrucción de perspectivas positivistas en las ciencias, que bajo el supuesto carácter universal y natural de su enfoque, reproducen y ofrecen argumentos para consolidar la sociedad patriarcal, capitalista y liberal. Se requiere urgentemente del cuestionamiento de las pretensiones de objetividad y neutralidad de los principales instrumentos de naturalización y legitimación de este orden social: el conocimiento científico moderno y las instituciones que lo producen.

Para Viveros Vigoya (2009), el racismo y el sexismo de los enfoques científicos dominantes, naturalizan la diferencia y la desigualdad social, argumentando que las relaciones sociales son biológicas y basadas en las diferencias fenotípicas (como el color de piel). A su vez, ambos asocian el dato corporal con la realidad social y caracterizan a los grupos que no son dominantes como predispuestos a la sumisión. Asimismo, crean supuestos universales acerca de las experiencias de los/as subalternos, como la utilización de la categoría mujer sobre mujeres, para ocultar las diversas experiencias y modos culturales de experimentar el género, la clase, etc.

Por tanto, para analizar las posiciones que ocupan los diferentes agentes sociales en la estructura universitaria y fuera de ella, sin reproducir estos enfoques universalizadores, el enfoque interseccional nos propone atender al género, la clase, la etnia, la nacionalidad, entre otras posiciones, y a las relaciones que se establecen entre estas dimensiones como articulaciones entre sistemas de opresión. Nacido desde el movimiento de mujeres negras y elaboradas como teoría formal por una de sus referentes Kimberlé Crenshaw (1995), el enfoque define la interseccionalidad como la expresión de un “sistema complejo de estructuras y opresión que son múltiples y simultáneas” (Crenshaw, 1995, p. 359). Es la consecuencia de factores de discriminación que interactúan con otros mecanismos de opresión “creando una nueva dimensión de desempoderamiento” (Crenshaw, 1995, p. 359).

Vazquez Laba (2008) sostiene que la interseccionalidad como estrategia de análisis, es uno de los modos que dispusieron las feministas para abordar las diferencias entre las mujeres, modo que tiene presente las geografías, historias y las diversidades culturales. Así, se analiza la diferencia sexual en relación a la etnia, al estilo de vida, a la religión, a la preferencia sexual y a la nacionalidad.

Con este planteo no negamos que, como sostiene Haraway (1999), no existan puntos claves de lucha o conflictos claves desde donde impulsar cambios, como puede ser el género para los movimientos feministas. Sucede que no debemos comprometernos con una única categoría de análisis, sino que desde este enfoque, debemos pensar la relación de intersección entre categorías y no a ellas como categorías que construyen pares binarios, por ejemplo, blanca/negra o burgués/trabajador. “La separación categorial es la separación de categorías que son inseparables” (Lugones, 2008, p. 76).

La interseccionalidad atiende a la relación entre raza/etnicidad/clase/sexualidad para dar cuenta de experiencias diferenciadas, tal como plantea el feminismo del punto de vista y las teorías pos y decoloniales. De este modo, atendemos a la condición de las/os inmigrantes, a la etnicidad cuando confronta con la idea de nacionalidad y ciudadano de

una nación. También, a la generación, a la edad y a la clase cuando interactúan y estructuran las formas de organización social. Miramos cómo operan en diferentes niveles de la vida cotidiana con sus múltiples expresiones en lo personal, lo simbólico y lo institucional.

Este modo de analizar la realidad y los conflictos sociales, nos permite indagar en las exclusiones y desigualdades que atraviesan las instituciones educativas, integrando el género, la raza, la clase, como intersecciones fundamentales que hacen a la cuestión social, reduciendo las visibles omisiones que reproducen las políticas sociales cuando toman como sujeto de intervención a quienes han sido históricamente el sujeto del conocimiento y de la ciudadanía en general: el varón blanco y burgués.

2. Qué sucede con la universidad del siglo XXI en Córdoba, Argentina

Hernández Arregui (1972) sostiene que todo análisis de la labor intelectual de una época, deberá atender a las siguientes dimensiones: la clase social, la dimensión psicológica de todo acto creador, la conformación sociológica de los ámbitos de producción, la acción de las clases dominantes (tanto internas como externas) que luchan por ganar el sentido y la práctica de los/as intelectuales, la realidad con su articulación histórica concreta.

Desde esta perspectiva, comprendemos que los sectores populares del campo y de la ciudad tienen grandes dificultades para ingresar y permanecer en las instituciones educativas formales, resultado de su posición histórica en la estructura social, la cual condiciona determinada calidad de vida, y de acuerdo al carácter clasista de las IES, que no garantizan trayectorias educativas exitosas para todo el conjunto social.

En tal sentido, las comunidades con las que hemos trabajado para nuestras investigaciones doctorales, en un porcentaje que ronda casi el 90% de jóvenes y mujeres entrevistadas (sobre una población de 90 entrevistas), no han finalizado el nivel educativo secundario e incluso cuentan con el primario incompleto. Sus hijos/as no escapan a la dinámica expulsiva de las instituciones formales, encontrándose por fuera del sistema educativo medio. De hecho, el secundario es una gran incógnita en la Argentina, comprender por qué los y las jóvenes de sectores populares encuentran marcadas dificultades para ingresar y permanecer sigue siendo un problema clave.

Por tanto, se deduce que mayores dificultades encuentran estos sectores para acceder a la educación superior. La Universidad es una institución prácticamente inexistente en el imaginario de estos sectores, porque no existe en el universo de lo posible transitar una carrera de grado. Quien logra acceder a la Casa de Altos Estudios es considerado o considerada una rareza para su entorno y cuenta con mayor capital social y económico que la mayoría de las familias de su comunidad. Suele deberse, en los casos donde hemos investigado, a hijos/as de padres y madres obreros/as, que supieron estar incluidos a través del empleo, obtuvieron título secundario y valoran el estudio como oportunidad de ascenso y progreso social. Son sectores medios empobrecidos, que en los 90 se denominaban “nuevos pobres”. En el resto de los casos con los que trabajamos, son generaciones de sujetos excluidos del empleo formal y la educación, predominando el primario incompleto y en varias ocasiones, dificultades para leer y escribir.

Dentro de estas comunidades, las mujeres son quienes antes se ven excluidas del trayecto educativo formal. Desde la infancia deben ocuparse de “las tareas del cuidado”: cuidar a sus hermanas/os menores, ayudar a limpiar la casa, cargar con las tareas domésticas que su madre no pueda afrontar, etc. El peso de las desigualdades de género es evidente y visible a diario, cuando caminamos por las calles de las diferentes comunidades populares y observamos mujeres jóvenes sentadas en la puerta de su casa, barriendo, atendiendo hermanos/as, hijos/as, en horario donde deberían poder concurrir a la escuela. Estudiar es sin duda, un privilegio de clase.

El fenómeno de feminización de la pobreza se expresa en variados indicadores, entre ellos los referidos a educación, dan cuenta de un tipo de exclusión que recorta oportunidades en términos de integración social desde el sistema educativo formal. La expulsión de las instituciones educativas superiores adopta complejos mecanismos de distinción que se constituyen como parte de trayectorias educativas diferenciadas por la posición de clase. Debido a esto –y a la acumulación y apropiación diferenciada de volúmenes de capitales de los agentes– en el momento de ingreso a la universidad, aquel/la sujeto/a que mantuvo pretensiones de ingreso a la misma, encontrará variados obstáculos propio de un campo en el cual los procesos de distinción son intrínsecos a la constitución del mismo. Ingresante mujer madre de 7 hijos, con secundario completo finalizado a distancia y sin empleo formal, es el “fenotipo” de una distinción negativa de quienes no podrá permanecer y formarse como profesional ya que la universidad no se amoldará a sus necesidades –y a pesar de los enunciados esfuerzos de inclusión que ha tenido la universidad– las exigencias y capacidades que exige la permanencia le indicaran a la agente que su lugar no es dentro sino fuera. Con esto queremos ejemplificar el modo sutil e inocuo con el que las instituciones educativas formales superiores quedan fuera del imaginario de aquellos sectores subalternos– que por posibilidades del contexto inmediato– arriesgan un posible ingreso a la misma. Simplemente se retiran del campo universitario con el sedimento naturalizado de que esto “no es para ellos/as”, las IES quedan fuera del horizonte de sentido de los/as agentes.

Por otro lado, retomando los planteos de Hernández Arregui (1972), si queremos comprender las problemáticas de inclusión de estos sectores por parte de la Universidad, es necesario atender a la conformación sociológica del campo donde actúan los y las agentes que la constituyen. La Universidad es un centro de producción de conocimiento, de formación de intelectuales y profesionales, que tiende a la complicidad y reproducción de relaciones de dominación al interior de la clases sociales del país y del conjunto de países del centro capitalista sobre la periferia, a partir de la aculturación, apoyada por los poderes económicos y los medios de comunicación de masas. Como sostiene Bauer (2001) esto se concreta sin la necesidad, como fuera en otras épocas, de ocupación territorial permanente y sin bandera, pero ejerciendo presiones externas económicas, políticas y culturales.

En relación a la aculturación, afirma Darcy Ribeiro (1971) que la actual configuración étnica de la humanidad “(...) es el resultado del exterminio de millares de etnias, de la fusión de razas y de la difusión lingüística y cultural” (p. sd). La dominación cultural apunta a que todos los sectores sociales adopten el modo burgués de mirar el mundo, constriñe el pensamiento a la llamada civilización occidental: un sentido común capitalista. Las Universidades para Ribeiro (1971) actúan como agentes de conservación del status quo y en definitiva son fruto y productoras de la sociedad, para cambiarlas, la sociedad debe cambiar junto a ellas.

Por otro lado, analizando las relaciones sociológicas del campo específico de la Universidad, donde se reproducen las lógicas de dominación que intervienen a nivel estructural, lo que se encuentra en juego, en primera instancia, es el saber específico y calificado, sumado a una titulación que nos habilite como portadores de un saber específico (la dimensión profesionalizante de la universidad). Para disputar este capital en juego, los y las agentes ponen en acto diversas estrategias de reproducción social (Bourdieu, 1993), siendo estas un conjunto de prácticas fenomenológicamente muy diferentes, por medio de las cuales estos/as tienden de manera consciente o inconsciente a conservar o a aumentar su patrimonio y correlativamente, a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase.

La capacidad de producción y reproducción de estrategias de los/as agentes, son desiguales de acuerdo a las posiciones disimiles que cada cual ocupa en el espacio social que trasciende el campo educativo y que responde a la trayectoria de vida de cada agente, definida en parte por lo que su grupo primario de pertenencia y lo que la sociedad pudo ofrecerle en términos de capital económico, social, simbólico y cultural.

Para sustentar empíricamente estos análisis, tomamos los cursos de ingresantes a las carreras de la Universidad pública y gratuita de Córdoba, donde las autoras somos profesoras y constatamos que efectivamente, los y las agentes se encuentran ubicados/as en posiciones diversas y desiguales tales como: jóvenes de sectores medios, jóvenes de sectores populares, mujeres de comunidades originarias, varones homosexuales, mujeres madres, entre tantas otras intersecciones. Esta diversidad de posiciones presentan interrogantes de todo tipo, entre los cuales: ¿podrán las mujeres sortear el cursillo de ingreso con éxito, cuando muchas de ellas son madres y deben concurrir con sus hijos/as al aula?; ¿las mujeres de comunidades originarias, se sentirán interpeladas y familiarizadas con la cultura vigente en esta institución?; ¿quiénes se encuentran provistos de los *habitus*⁶ necesarios para permanecer en la institución?; ¿quiénes acceden y quienes son expulsados/as incluso antes de ingresar a la Universidad por la cultura institucional y por los recursos económicos que demanda el simple hecho de asistir?, entre tantas otras.

Partiendo de que la academia y sobre todo en las IES, se construyen espacios sociales que tienden a legitimar de modo predominante un conocimiento de rasgos eurocéntrico, positivista, patriarcal y clasista, considerando que todavía hoy las diversas y desiguales culturas y sujetos del mundo que no tienen la representación proporcional en la historia universal (Bauer, 2001), los interrogantes parecen no responderse favorablemente para las posibles trayectorias educativas de estas/os ingresantes.

El modo en que se configuran los regímenes de enseñanza y las prácticas educativas dan cuenta, como sostendría Freire (2002), de relaciones de opresión en el vínculo con el/la educando, desdeñando otros modos de aprehender y de enseñar, uniformando los saberes y legitimando la figura de un tipo específico de educando que puede ingresar y permanecer: el varón de sectores sociales medios y altos. No predomina el respeto por los intereses y la multiplicidad de experiencias y saberes de los/as educandos que deciden comenzar con una formación de grado superior. Esta situación podría

⁶ Es uno de los conceptos centrales de la teoría sociológica de Pierre Bourdieu (1993). Refiere a esquemas de obrar, pensar y sentir asociados a la posición social. El *habitus* hace que personas de un entorno social homogéneo tiendan a compartir estilos de vida parecidos.

encuadrarse en lo que llamábamos, junto a Grignon y Passeron (1979) como arbitrariedad cultural, la cual precisa para su despliegue un cumulo de acciones dirigidas expulsar, excluir a los educandos que no se ciñan a esta.

Para tal propósito el sistema educativo superior argentino posee los más refinados mecanismos de violencia simbólica⁷, donde no se agrede ni excluyen directamente a los/las educandos, sino que se va recortando sus posibilidades de permanencia y persistencia por medio de complejos mecanismos de distinción, en donde solo aquellos/as con disposiciones u habitus dominantes podrán sostener y adaptarse a los mismos.

Los/as educandos que ingresan de modo “marginal” a los ámbitos educativos de la IES, perciben ciertamente que el mundo que allí se les presenta les es ajeno, cumpliéndose la premisa de la clásicas teorías educativas modernas de la “*tabula rassa*”, las cuales suponen a los/las educandos como nulos de saber, siendo la “transferencia” educativa el modo en el que vehiculizan el proceso de enseñanza aprendizaje (llenar el recipiente vacío). Esta transferencia educativa va configurar ciertas prácticas dentro de las IES que pretenderán mediante el velo de la evaluación y calidad educativa, legitimar a la cultura dominante para consolidar las posiciones de aquellos educandos homologados por sus posiciones dentro de la misma.

En ese sentido, toda cultura académica es arbitraria, puesto que su validez proviene casi exclusivamente de la cultura de las clases dominantes, legitimadas ante la totalidad de la sociedad como evidente saber objetivo. Esto al interior de las IES se ve fortalecido por currículas académicas y perfiles profesionales tecnocráticos, acrílicos y de escaso debate acerca del aporte que debieran realizar los y las universitarios/as al desarrollo de su país y en relación a las necesidades de las grande mayorías sociales. Además, no existe planificación estatal acerca de que sectores estratégicos de la universidad debieran desarrollarse, que perfiles precisa la sociedad y que recursos calificados demanda el ámbito público independientemente del mercado.

La Universidad pública debiera responder a las necesidades del ámbito público, del cual dependen la mayoría de la población no privilegiada, y no de las demandas del ámbito privado, como actualmente sucede en la gran mayoría de las carreras de grado. Al respecto, Ernesto Guevara (1959) señalaba ya en la década del 50 respecto a la educación cubana, que era el gobierno quien debía planificar el desarrollo industrial y productivo del país, por tanto, tenía necesidad y derecho a fijar las características y la cantidad de egresados/as que precisaría en un futuro para satisfacer necesidades de la Nación.

Actualmente, el Estado Cubano pauta y demanda la formación de médicos, deportistas, ingenieros, etc. según las necesidades del desarrollo de su país y de su población. Lo cual no desmerece que él o la sujeto puede elegir formarse en una carrera que considere afín a sus intereses, sino que propone repensar la educación pública, como un derecho que depende del Estado para ser garantizado y que demanda que este sea soberano, solidario y eficaz en lo público. Características que no pueden lograrse si continuamos formando en la Universidad pública, profesionales que responden a los intereses y demandas del mercado, para lo cual, existen las ofertas de las Universidades privadas. Es el mercado quien debe responder económicamente y a través de la creación de sus propias

⁷ Definiremos «violencia simbólica» como la acción pedagógica que impone significaciones y las impone como legítimas (Bourdieu, 1993).

estructuras educativas por los “recursos humanos” que precisa. El Estado, en representación de la población argentina, no puede ni debe financiar la formación de profesionales que no ofrecerán sus conocimientos para el desarrollo del país y que incluso, como hemos explicados, trabajan en la consolidación de su situación mundial periférica, su empobrecimiento y desigualdad.

En tal sentido, la educación superior argentina enfrenta no sólo problemáticas históricas de formación de profesionales con poca o escasa conciencia nacional, sino políticas de exclusión racista, por género y clase; sumado a nuevos desafíos derivados del liberalismo y que tienen que ver con la masificación, la expansión y la especialización del conocimiento. Como respuesta se apostó por la diferenciación institucional y la diversificación de carreras, lo que incidió en el aumento de la complejidad de la universidad. No hay planificación estatal en la materia y por tanto, el Estado tampoco asegura que el mercado absorba a todos/as sus alumnos/as cuando logran egresarse. Además de estos conflictos, entre los desafíos actuales de inclusión, vuelve a discutirse viejos presupuestos reificados en el sentido común que precisan de una batalla cultural incesante, como son destronar del podio de la naturalidad el supuesto de que sólo determinados agentes ingresan y permanecen en las IES por estar “más capacitados/as” (las teorías meritocráticas) o porque “hay quienes son para la pala y otros para el libro” (Darwinismo social).

Por lo tanto, si lo que se quiere es promover la inclusión de múltiples agentes, pertenecientes a distintos sectores sociales, culturales, de género, etc. Es preciso reflexionar y accionar sobre varias dimensiones que hacen a la universidad: en el aspecto estructural que mencionábamos, es decir, en la planificación y en el perfil político general de la educación pública, y en el aspecto cualitativo de los encuadres de enseñanza, además de vehiculizar políticas de inclusión según las necesidades que plantean las intersecciones que atraviesan la vida de los y las sujeto

3. El carácter patriarcal de la sociedad que la universidad reproduce

Las mujeres están accediendo masivamente a los estudios superiores, logran licenciarse y algunas incluso ser reconocidas alumnas destacadas de sus carreras. Según López Cleip y Amoroso (2007), a partir de datos de la Coordinadora de Investigaciones e Información Estadística (CIIE) de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación y de la Secretaría de Políticas Universitarias, el porcentaje de mujeres en la matrícula estudiantil de las Universidades Nacionales Argentinas pasó de un 44,6 % a 57,6% en 2007.

La llamada feminización de la educación viene a confirmar que cuanto más central es un ámbito para la sociedad, cuanto más poderoso es un grupo, tanto menos están representadas las mujeres (Beck, 1998, citado por Marrero, 2006, p. 49). Para Beck (1998), ellas sólo consiguen conquistar “barcos que se hunden” o que están en riesgo de hacerlo (Beck, 1998, citado por Marrero, 2006, p. 49). En ese sentido, en las distintas regiones, las mujeres suelen estar más fuertemente educadas que los varones, obtienen licenciaturas y maestrías en mayor proporción, según estudios de la Unesco. De hecho, los títulos de doctorado están repartidos por igual entre hombres y mujeres, y aunque la mayor escolarización en estudios superiores se encuentra entre las mujeres, no garantiza

que lleguen a cargos altos en empresas ni en ámbitos públicos, como parte del fenómeno que las feministas denominan techos de cristal⁸.

De hecho, en el mundo, el 87 por ciento de las juntas directivas de empresas están presididas por hombres y sólo el 13 por ciento por mujeres, según el informe de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). El llamado “techo de cristal” con el que chocan las mujeres a la hora de acceder a puestos de responsabilidad, sigue siendo un problema vigente que la Universidad no discute ni acciona para su modificación. Para las estudiantes, trabajadoras no docentes y alumnas de la Universidad, resulta difícil conciliar el mundo laboral y el mundo familiar, ya que se les exige igual que a los varones o más en mismos puestos de trabajo y de formación, mientras en la familia siguen siendo demandadas como el principal sostén organizativo y emocional (Bard Wigdor y Borch, 2014).

Asimismo, las mujeres no sólo enfrentan discriminaciones en los lugares de poder y de formación, una investigación sobre trayectorias laborales docentes de las mujeres en la Universidad de Córdoba a cargo de Rodigou, Blanes y Domínguez (2011), muestra que en el ambiente laboral existen situaciones de discriminación, maltrato y violencia por razones de género. Las autoras identificaron situaciones en las que mujeres, gays, lesbianas, transexuales, travestis fueron sujetas de maltratos y violencias. Estas situaciones afectan la construcción de un proyecto laboral y en ocasiones, condicionan la permanencia en la propia institución universitaria.

En ese sentido, la manera en que se estructura la academia tiene diversas implicancias en el desarrollo de la vida de las mujeres que participan y en quienes quedan fuera. Quienes acceden deben cumplir con una serie de tareas meritocráticas, inspiradas en la vida cotidiana de los varones, a la cual pueden acceder las mujeres, pero a partir de sacrificios de todo tipo, como relegar la vida personal y aceptar como condición, esforzarse el doble que los varones para obtener iguales o peores resultados. Se vuelve habitual e incluso natural la explotación de las mujeres de sí mismas y de otras, en una competencia despiadada por los pocos espacios de poder que se les ofrecen. Esta situación se hace explícita y evidente por ejemplo, en las licencias de maternidad que se les otorgan a las mujeres en el ámbito científico, donde los plazos para la producción de conocimiento son apremiantes (como artículos o ponencias), en la asistencia indefectible a los lugares de trabajo, en la competitividad que se espera que desempeñen más allá de sus condiciones de producción. Indudablemente no es un problema exclusivo de la academia, pero ésta lo refuerza y lo legitima.

En ese orden, el sistema universitario y científico se estructura para mujeres que se espera no sean madres o no tengan cargas familiares (enfermos y discapacitados), o en su defecto, detenten posiciones socioeconómicas que respondan a estratos altos y medios. Situación económica que les permite costear los gastos de que terceras se ocupen de este tipo de tareas (casi siempre mujeres), consideras como privadas por el sistema sexual de división del trabajo. En este sentido, podríamos afirmar que la percepción dominante es que la mujer “puede” salir a efectuar trabajo productivo fuera del hogar, siempre que siga reproduciendo correctamente su rol original en la familia, o en su defecto, abandone totalmente su desarrollo en estas áreas. De modo que el ambiente de la Universidad y de

⁸ Se denomina techo de cristal a la limitación velada del ascenso laboral de las mujeres al interior de las organizaciones. Se trata de un techo que limita sus carreras profesionales, difícil de traspasar y que les impide seguir avanzando.

la producción científica no está aún en condiciones, pese a los avances en materia de género, para incluir y mantener a la diversidad de mujeres, mucho menos otros géneros (Borchi y Bard Wigdor, 2014).

Por otra parte, la equidad de género no proviene únicamente del sistema universitario y científico, mientras las mujeres continúen ocupándose del amplísimo abanico de responsabilidades que toman a su cargo, aun teniendo las mismas posibilidades y derechos en el plano formal, no podrán afrontar los requerimientos permanentes del mundo académico y laboral en general. Este tipo de problemáticas no son abordadas como debieran por el mundo académico, pues como dice Nava Flores y Aguilar (2009):

(...) en lugar de dedicar tiempo y esfuerzo en el diseño de políticas que apunten al corazón de las situaciones que las mujeres más están sufriendo, las políticas públicas y sus elaboradores, se distraen en la consideración de temas que poco importan a las mujeres y que resultan extraños a sus intereses. (p. 75)

Finalmente no podemos desconocer que la exclusión de las mujeres de los lugares de poder, como de tantos/as otras/os sujetos no varones, responde a una serialización de quienes se considera capaces de administrar, investigar y dirigir, aquellos quienes representan el ideal de sujeto que produce conocimiento: el varón blanco y heterosexual. Quedan por fuera del sistema problemáticas y necesidades de una pluralidad de sujetos que no se consideran en la Universidad ni en la ciencia en general, y/o no tienen lugar para representarse. Como dice Castoriadis (1975) si no se le da visibilidad al sujeto, si no es reconocido/a, no existe, es nada.

4. Reflexiones sobre la Universidad como escenario de oportunidades, diversidad y diálogos multiculturales

Qué la universidad se pinte de negro, que se pinte de mulato, no sólo entre los alumnos, sino también entre los profesores, que se pinte de obrero y de campesino, que se pinte de pueblo, porque la Universidad no es el patrimonio de nadie y pertenece al pueblo

La Universidad debe ser flexible, pintarse de negro, de mulato, de obrero, de campesino, o quedarse sin puertas, y el pueblo la romperá y él pintará la Universidad con los colores que le parezca. (Che Guevara)

Para abordar el desafío vital de instituir espacios en la Universidad que permitan construir un proyecto pluriversal que acompañe a los/as estudiantes para que comprendan, denuncien y trabajen en contrarrestar la colonialidad del poder en su cotidianidad y en sus cuerpos, es necesario como mínimo, que la currícula de la universidad plantee desde el ingreso el debate acerca de qué universidad para qué modelo de país y de región.

En ese sentido, la universidad debería discutir y difundir una nueva versión de la historia, negada por la ciencia positivista occidental, aquella que visibiliza a los pueblos originarios, a las culturas latinoamericanas y que dialoga profundamente con las necesidades y demandas de sus poblaciones. Aquel conocimiento que bregar por desarrollos productivos inclusivos y respetuosos del paisaje, que propone modificaciones en el enfoque colonial y eurocéntrico predominante, así como en el carácter sexista del conocimiento que se difunde de manera hegemónica.

En este desafío, es innegable que entre las dificultades que se presentan para la construcción de pensamiento crítico, el neoliberalismo debatido y confrontado únicamente como teoría económica es una. En realidad, el neoliberalismo debe ser comprendido como el discurso hegemónico de un modelo civilizatorio, es decir, un conjunto de supuestos y valores básicos de la sociedad liberal moderna en torno a la sociedad, la riqueza, la naturaleza, la historia, etc. (Lander, 1997).

En relación con el perfil neoliberal de los/as profesionales, debemos cuestionarnos el carácter únicamente profesionalizante que está adquiriendo la universidad, cuando esta no sólo debería transmitir saberes que habilitan para el ejercicio profesional y especializado, sino que ser una escuela de pensamiento, de formación crítica en lo que concierne a la realidad social. Recuperar su lugar de generación de pensamiento crítico, de intelectuales comprometidos/as con su época y los problemas de la misma es urgente.

Asimismo, ampliar sus bases a los sectores sociales que son excluidos en razón de su género, clase o color. Para lo cual, no es suficiente con que se dicten materias, cursos, taller sobre pensamiento crítico, género y diversidad sexual, tienen que acceder a las aulas educandos y educadores de diferentes etnias, género y sectores sociales. Tiene que ser posible transexuales en las aulas, mujeres que masivamente ocupen cargos jerárquicos como docentes titulares, personas de color, indígenas, etc. que puedan enseñar su versión de la historia y legitimar sus demandas y necesidades sociales. Eso sería efectivamente políticas dirigidas a pluralizar el conocimiento y el o la sujeto que conoce.

Además, tal como señalara Freire, la educación no puede continuar siendo una mera transmisión de información digerida y cómplice con la visión de los sectores dominantes. La universidad debe afrontar procesos colectivos de construcción de conocimiento, donde no queden por fuera experiencias y saberes que no son los legitimados por la ciencia positivista. Hablamos de los saberes que provienen de la praxis y de la transmisión generacional, tan vivo en los pueblos originarios y en las mujeres en lo que concierne a lo mal llamado privado: la familia, la crianza, etc. Esos espacios son escenarios de aprendizaje y laboratorios de conocimiento que debieran encontrar canales para poder expresarse en las instituciones formales.

Asimismo, insistimos en que la universidad debe discutir el modelo de país al que pretende contribuir, porque de ese modelo efectivamente depende la universidad que se tiene y que se puede llegar a tener. Para que los sectores populares accedan al estudio superior, para que se democratice el público universitario, el Estado debe estar presente para garantizar los derechos sociales fundamentales de los/as ciudadanos/as. Un pueblo que no come, que no accede a la salud pública, al ejercicio político, difícilmente pueda educarse.

Referencias

- Adamovsky, E. (2012). *Historia de las clases populares. Desde 1880 hasta 2003*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bard Wigdor, G. (2015). *Culturas políticas de mujeres de sectores populares: políticas desde lo cotidiano* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Córdoba.

- Bard Wigdor, G. y Borch, A. (2014). La productividad científica en el sistema capitalista: una mirada feminista y decolonial. En P. Peyloubet (Comp.), *Reflexiones y experiencias situadas. Una contribución a la pluralización de conocimientos* (pp. 230-260). Buenos Aires: Ed. Nobuko.
- Bauer, F. (2001). *Crítica a la concepción eurocentrista*. Recuperado de <http://www.manuelugarte.org/>
- Bourdieu, P. (1993). *Sociology in question*. Londres: Sage Publications.
- Castoriadis, C. (1975). La institución imaginaria de la sociedad. Barcelona: Tusquets Editores.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Fuentes Vásquez, L. (2015). Inclusión, equidad y mercado: ¿objetivos irreconciliables de la educación superior? *Revista NÓMADAS*, 44(4), 45-67.
- Grignon, C. y Passeron, J. C. (1979). *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y literatura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Hernández Arregui, J. (1972). *Imperialismo y cultura*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.
- Laba Vazquez, V. (2008). Las contribuciones del feminismo poscolonial a los estudios de género: interseccionalidad, racismo y mujeres subalternas. *Revista del Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello*, 1(3), 46-77.
- Lander, E. (1997). Modernidad, colonialidad, postmodernidad. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 3(4), 11-28.
- López Cleip, B. y Amorozo, T. (enero, 2007). Feminización de la matrícula universitaria. Ponencia presentada en el V Encuentro nacional latinoamericano la universidad como objeto de investigación. Universidad Nacional del Centro de Buenos Aires.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 5(9), 73-101.
- Marquina, M. (2011). El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los '90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense. En N. Gluz (Comp.), *Admisión a la universidad y selectividad social* (pp. 63-86). Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Marquina M. y Chiroleu, A. (2015). ¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Revista Propuesta Educativa*, 43(1), 7-16.
- Martinetto, A. (2008). *La década del 80 en la universidad pública. Normalización post-dictadura y transición hacia la reforma de los años 90*. Valencia: Mimeo.
- Merklen, D. (2010). *Pobre ciudadanos. Las clases populares en la era democrática*. Buenos Aires: Gedisa.
- Mignolo, W. (2014). *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- Nava Flores, C. y Aguilar, R. (2009). *La explicación psicosocial de la violencia hacia las mujeres en Michhuatlán, una alternativa para el diseño de políticas de igualdad de género*. Disponible en: <http://www.hacienda.go.cr/>
- Página 12. (2015). Quedan paredes y techos de cristal. *Página 12*, 13 de enero. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-263789-2015-01-13.html> (13/01/2016)

- Quijano, A. (2000). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO.
- Recalde, A. (2010). *La universidad argentina, del modelo colonial al reformismo*. Recuperado de <http://sociologia-tercermundo.blogspot.com.ar/>
- Ribeiro, D. (1971). *La universidad latinoamericana*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.
- Richmond, I. (2006). La mercantilización de la universidad pública argentina: políticas nacionales de articulación de los dos subsistemas de la educación superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 407-428.
- Rodrigou, M., Blanes P. y Domínguez, A. (2011). Territorios y Fronteras de Género en la Universidad Nacional de Córdoba. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 23(1), 73-97.
- Sarlo, B. (2001). Ya nada será igual. *Punto de Vista*, 70(24), 2-12.
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Valobra, A. (2008). La ciudadanía política de las mujeres y las elecciones de 1951. *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 8, 53-89.
- Viveros Vigoya, M. (2009). La sexualización de la raza y la racialización de la sexualidad en el contexto latinoamericano actual. *Revista Latinoamericana de Estudios Familiares*, 1(4), 63-81.

Breve CV de las autoras

Gabriela Bard Wigdor

Becaria de investigación Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Técnicas y Científicas (CONICET). Doctora en Estudios de Género por el Centro de Estudios Avanzados (CEA) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Magister en Trabajo Social con mención en Intervención por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Licenciada en Trabajo Social por la UNC. Trabaja en el Centro de Estudios Avanzados (CIECS), CONICET. Email: gabrielabardw@gmail.com

Gabriela C. Artazo

Becaria de Investigación CONICET Tipo I. Doctoranda del Doctorado en Cs. Políticas del CEA, Master Internacional en "MERCOSUR y Unión Europea: Diferencias y Similitudes". Licenciada en Trabajo Social. Trabaja en el Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales- Universidad de Villa María. Email: artazo2011@hotmail.com.ar



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

NORMAS DE PUBLICACIÓN

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



NORMAS DE PUBLICACIÓN REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

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

Orden y estructura de los artículos

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

Resumen y Palabras Clave (en español e inglés)

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

Texto del artículo debe contener:

- Introducción que refiere a la presentación general del artículo
- Desarrollo del artículo. Incluye fundamentación y discusión teórica del tema o problema, revisión de la literatura sobre el aspecto estudiado, metodología empleada, resultados.
- Conclusiones que resumen los hallazgos y sus limitaciones, relacionándolos con los objetivos del trabajo, el interés y las aportaciones del mismo de cara a futuras investigaciones y experiencias.
- Bibliografía que debe seguir estrictamente las normas APA.

Formato de cuadros y abreviaturas

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

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

Bibliografía: Debe seguirse rigurosamente las normas de la APA.

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

Ejemplos de citas bibliográficas correctamente referenciadas.

Publicaciones periódicas

Artículo de revista, un autor

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

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

Libros y capítulos de libro

Referencias a libros completos

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

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

Referencias de Fuentes Electrónicas (INTERNET)

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

10. Los artículos serán sometidos a una evaluación ciega por pares según criterios de evaluación
11. El proceso de dictaminación será realizado por revisores externos vinculados la temática o disciplina que aborda el artículo de acuerdo a los criterios de evaluación previamente establecidos.
12. Se comunicará por escrito el resultado del dictamen al autor principal del artículo, señalando la aceptación con o sin correcciones, o la inadmisibilidad del mismo. En los casos que corresponda, se remitirán las observaciones y sugerencias de mejora, especificando los plazos de entrega de las correcciones solicitadas para su revisión final.
13. El editor de la revista está facultado para publicar, en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar RINACE, el artículo aceptado en versión impresa y electrónica, lo que se comunicará al autor señalando

información de ubicación: Volumen y número de la publicación, sección temática libre o monográfica de la revista.

14. Los autores son responsables del contenido científico y los puntos de vista expresados.
15. El autor o autores de los artículos recibirán un ejemplar de la revista.
16. Los trabajos deberán remitirse por correo electrónico, como archivos adjuntos al mensaje con formatos MS Word o RTF a la dirección electrónica de la Directora de la Revista.

Cynthia Duk, cduk@ucentral.cl

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

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

LATIN AMERICAN JOURNAL OF INCLUSIVE EDUCATION

Instructions for authors

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

Tables and graphs must be numbered according to their order of appearance in the text with Arabic numerals. They should have titles which specify their content.

Abbreviations should be confined to widely used and standard terms. The first usage in the text should contain the full term with the corresponding abbreviation in parenthesis.

10. Bibliographic citations should follow APA guidelines.
The following are examples of bibliographic citations.

Journal article, one author

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

Journal article, two or more authors

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

Book

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

Book chapter

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

Electronic source

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

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

Cynthia Duk, cduk@ucentral.cl

If an author does not have access to email, submissions will be accepted by post.. In this case a paper copy and a CD containing the full text should be sent to the following address:

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Facultad de Educación Universidad Central de Chile. Santa Isabel 1278, Santiago de Chile. Fonos: (56-2) 25851307 - 25826622