

La universidad de las múltiples exclusiones

ANA MARÍA MASI
MARCELO FABIÁN ROMERO
ANDREA CAROLINA FARÍAS

Docentes de Sociología de la Educación y Teoría Sociológica. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.
Email: ammasi@unsl.edu.ar

RESUMEN

El presente trabajo pretende reflexionar sobre la falta de políticas institucionales dentro de la Universidad que permitan garantizar a los sujetos con algún tipo de limitación, iguales condiciones de accesibilidad que al resto de los estudiantes. Esta ausencia de acciones concretas no solo contraviene lo establecido desde los marcos legales nacionales sino que se traduce en una velada negación del derecho a la educación de algunos sujetos.

A fin de dilucidar las cuestiones que subyacen a ésta inacción institucional es que se analizan dos categorías. La primera es la desigualdad, propia de la estructura de todo Estado capitalista que influye directamente en la educación y la segunda la discapacidad, en tanto producción social que pone el énfasis en el déficit de los sujetos, posicionándolos como aquellos portadores de un problema que la institución tiene que resolver.

Además, la relación entre estas categorías, termina siendo una de las principales causas de la exclusión de los sujetos que no logran ajustarse a una institución que prescribe un deber ser para poder permanecer. De este modo, estaría enfatizándose la función de la universidad como agente en la distribución de las posiciones sociales y como formadora de recursos para la inserción laboral por encima del reconocimiento del derecho a la educación.

Palabras claves: *Discapacidad, desigualdad, educación, universidad, política institucional*

THE UNIVERSITY OF MULTIPLE EXCLUSIONS

ABSTRACT:

The present work aims to reflect on the lack of institutional policies within the University that allow to guarantee to the subjects with some type of limitation, equal conditions of accessibility that the rest of the students. This absence of concrete actions not only contravenes the established from the national legal frameworks but also translates into a veiled denial of the right to education of some subjects.

In order to elucidate the issues underlying this institutional inaction is that two categories are analyzed. The first is inequality, characteristic of the structure of every capitalist state that directly influences education, and the second is disability, as a social production that places the emphasis on the deficit of the subjects, positioning them as the carriers of a problem that Institution has to solve.

In addition, the relationship between these categories ends up being one of the main causes of the exclusion of the subjects who fail to conform to an institution that prescribes a duty to be able to remain. In this way, the role of the university as an agent in the distribution of social positions and as a resource for labor insertion over the recognition of the right to education would be emphasized.

Keywords: *Disability, inequality, education, university, institutional policy*

Nuestras prácticas cotidianas como docentes de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL en las asignaturas sociológicas de los profesorado se desarrollan en los primeros años, por tanto somos testigos de la fuerte deserción que se produce en ese período.

Es conocido el alto índice de abandono de estudiantes en el primer año de las carreras en las universidades argentinas. Algunos de los argumentos que se esgrimen a modo de explicación se relacionan con la idea de que la adolescencia se ha extendido y a veces las malas elecciones o el no poder asumir las responsabilidades que el estudio supone, responde a una inmadurez propia de dicha etapa. Probablemente esta sea una de las causas, no obstante - desde la población que recibimos- podemos arriesgar que un fuerte factor de deserción radica en las dificultades que encuentran nuestros estudiantes para estudiar los textos académicos, otorgándole la inteligibilidad que supone la comprensión y apropiación del conocimiento. Obviamente esto condiciona su avance en la carrera y a poco andar prevalece la idea del fracaso individual y posterior abandono.

Si tomamos en cuenta sus historias personales, es probable que el motivo del abandono se encuentre en un entrecruzamiento de uno o varios de los siguientes factores: trayectorias educativas, lugares de residencia, situación familiar, tipo de modalidad educativa con la que egresaron del secundario, situación económica y situación laboral, entre otros. Si bien es una obviedad afirmar que la desigualdad económica y social constituye una de las categorías principales de la exclusión educativa, que en su mayoría sucede en los otros niveles del sistema, existe un buen número de sujetos que desafiando todo pronóstico intentan el ingreso a la universidad.

“Lo desigual”, así, como adjetivo, sugiere una característica en comparación a otra cosa, mientras que “la desigualdad” es un sustantivo abstracto que parece perder esa condición relacional y, por lo tanto, gran parte de su poder explicativo en términos sociológicos y educativos. Sin embargo, en este trabajo apelamos al término desigualdad no como un hecho dado sino como un evento haciéndose y deshaciéndose en un permanente devenir histórico en donde las relaciones de fuerza se van escribiendo, reescribiendo y borrando. Habrá, de este modo, desigualdades persistentes y otras circunstanciales que nos conducen a pensar en lo arbitrario que puede llegar

a ser este término de acuerdo al uso y “utilidad” que se le pueda dar. Por ello, nos interesa acudir a sus causas para que podamos relativizar y objetivar el concepto.

Las causas de la desigualdad pueden formar un nudo difícil de desenredar, puesto que además de la complejidad que tanto el propio término encierra como también las posibilidades de abordarlo, nos enfrenta a supuestos y contextos anclados en procesos de racionalización occidental que logran su despliegue principalmente en el sentido común, en lo “razonable”, en la posibilidad del ordenamiento de la vida social. En esta dirección, la desigualdad, siguiendo algunos desarrollos de Gabriel Kessler (2014), tiene sus raíces en una persistencia histórica, de una historia aferrada en condiciones actuales aparentemente sabias e inmutables. Éstas se encargarían de mantener el “residuo de la desigualdad” a través de los tiempos, donde otras formas, ahora aberrantes, se instalan en el sistema educativo.

En el mismo sentido se encuentra la denominada “desigualdad persistente” (Tilly, 2000), donde determinados pares categoriales dan cuenta de las diferencias jerárquicas que se establecen al interior de los espacios educativos institucionales. Heterosexual/homosexual, normal/anormal, conocimiento/ignorancia, mayoría/minoría (Alonso y otras, 2007); estos y otros binarismos remiten a instancias subordinadas que, a lo sumo, deberán ser corregidas en la dirección opuesta. Así, por ejemplo, cómo explicar la necesidad de dejar reflejada la ignorancia con un aplazo si no estuviéramos pensando binariamente, pensando en la mutua exclusión de los pares que en su versión jerárquica dinamitan las bases propias de una pedagogía de los procesos, de los saberes inacabados.

La desigualdad se necesita a sí misma aunque ensaye renegar de su condición, instalando posiciones más o menos abarcativas, participativas e inclusivas, pero siempre postulando la necesidad de reinventarse en un continuum que reafirme el dominio de los “más iguales”. Al interior del sistema educativo universitario ocurre una violencia simbólica consistente en escribir y expresar los deseos institucionales (aunque no los quiera cumplir) y accionar en contrario para el mantenimiento del status quo.

Bajo este contexto la tan famosa “igualdad de oportunidades” que se enuncia como un “principio irrenunciable” de nuestro sistema educativo, no hace más que justificar los fracasos y éxitos de quienes antes de la largada ya tenían puesta su medalla (o no) en el cuello. La carrera empe-

zó mucho antes, en una desigual distribución de bienes materiales y simbólicos heredada a veces, pero siempre construida en relaciones de fuerza que determinaron quiénes ganan y quiénes pierden.

Respecto al abordaje institucional de esta problemática, en lo que atañe a la Universidad Nacional de San Luis, podemos identificar algunas debilidades que lejos de contribuir a mejorar la situación la agravan:

- El programa de ingreso y permanencia de estudiantes (PIPE): La reglamentación de la UNSL fija un ingreso irrestricto pero obliga a los aspirantes a realizar un Curso de Apoyo, que en caso de no aprobar, deben realizar un Trayecto de Formación con Apoyo (T.F.A.). Cada Facultad propone según sus especificidades contenidos, metodologías, talleres a desarrollar, etc. En la Facultad de Ciencias Humanas el Curso de apoyo dura cuatro semanas y el TFA se mantiene durante el primer cuatrimestre del primer año con tutorías obligatorias a cargo de alumnos avanzados de las carreras (tutores de pares). Si bien es un esfuerzo interesante, resulta por demás insuficiente ya que unas pocas semanas no pueden revertir la apropiación desigual del conocimiento. La falta de estrategias de estudio, la escasez de vocabulario, la imposibilidad de realizar aprendizajes significativos, todas ellas son características de un número importante de ingresantes que han transitado por el sistema educativo sin necesidad de aprehender estas herramientas.

- Bajo presupuesto destinado, no solo a estos programas de ingreso y permanencia, sino también a cargos docentes de las materias de primer año que son las que trabajan con la mayor cantidad de alumnos. Esto no permite garantizar el funcionamiento de distintas comisiones de prácticos que trabajen con grupos más pequeños, lo cual permitiría identificar dificultades puntuales y trabajar en ellas. Paulo Freire (2003) recalca que es la tarea del educador posibilitar la inteligibilidad del objeto a fin de hacerlo cognoscible, cuestión ésta imposible de lograr cuando una o dos personas trabaja con más de cien estudiantes. A esto se suma la infraestructura insuficiente, ya que la falta de espacios áulicos tampoco permite desdoblarse los cursos con mayor cantidad de alumnos.

- Aparece como un factor no menos impor-

tante la desubjetivación (Bleichmar, 2008) que van asumiendo los vínculos entre docentes. Esta falta de implicación por parte del docente, que se encuentra alienado por las investigaciones, publicaciones, tareas de extensión, formación de tercer o cuarto nivel y otras tareas que requiere la institución; obstaculiza conectarse con el verdadero sujeto que tiene como estudiante y en lugar de convertir la situación en “condición de posibilidad” (De la Vega, 2005) para que el aprendizaje acontezca, invalida al estudiante que “no trae lo necesario para permanecer” ubicándolo como único responsable de su fracaso.

Además de las cuestiones vinculadas con la desigualdad, otra de las categorías que nos interpela cada vez más se visualiza en las personas que presentan algún déficit sensorial o cognitivo y que deciden estudiar una carrera universitaria, tal como lo habilita la Ley de Educación Nacional 26.206, sancionada en el año 2006. Específicamente en el articulado del capítulo VIII “Educación Especial” donde establece una serie de medidas a adoptar cuyo propósito es asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes. En el mismo sentido la Ley de Educación Superior N° 24521 (1995) revisada y modificada en el año 2002 por medio de la Ley N° 25.573/02 que en su Artículo 2 establece: *“El Estado, al que le cabe responsabilidad indelegable en la prestación del servicio de educación superior de carácter público, reconoce y garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que quieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas. Y deberá garantizar asimismo la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad”*.

Más allá del aspecto legal, es necesario remarcar que las diferencias que presentan estas personas en relación a la generalidad, son percibidas por la comunidad universitaria en general como un problema y no como la oportunidad de replantearse y cuestionarse en torno a la taxativa exclusión que produce el par normal/anormal. Si bien, en todos los tiempos prevalecieron formas de ordenamiento social para el establecimiento de la normalidad, en el actual contexto socio-histórico en general y en el universitario en particular cabe preguntarse lo siguiente:

¿En qué medida se encuentra presente la noción de normalidad en las reglamentaciones al

interior de la universidad?; ¿desde dónde se establecen estos criterios para la construcción de la normalidad?; ¿qué vínculos se pueden establecer con la imposición de la racionalidad occidental?; ¿cuáles son las consecuencias derivadas de la construcción de esta noción y su puesta en juego en los espacios pedagógicos?; ¿quiénes se ven favorecidos y quiénes se encuentran excluidos frente a estas delimitaciones?

Estos interrogantes y otros admitirían pensar la asimilación que se produce de lo normal con lo natural, lo cual inhibiría cualquier tipo de cuestionamiento a dicho concepto al transformarlo en ahistórico. Además dicha asimilación pone por fuera del análisis social la arbitrariedad con que se construye el concepto de anormalidad, por ello es que Vallejos (2005) nos habla de la anormalidad como categoría política. Planteamos desde esta perspectiva que la noción de normalidad habilita la exclusión, la cual sostenemos que no necesariamente requiere de una mayoría numérica, sino de un discurso que se imponga de un modo hegemónico.

En la práctica pedagógica suele considerarse al “otro diferente” como el problema y no a las condiciones educativas que se le presenta al sujeto para que pueda ser, sentir y permanecer en la institución universitaria. Dichas condiciones limitan los saberes y las prácticas dentro de lo que se va a considerar permitido, generando de este modo una “normalidad excluyente” donde otros saberes, otras temporalidades, otras jerarquías, otras productividades, otros contextos y otras experiencias sociales son producidas como “no existentes” (Sousa Santos, 2006). Por ello, es necesario interrogar la normalidad, cuestionarla, para de este modo, ampliar las formas y espacios de participación en donde nadie se atribuya la posibilidad de incluir a un “otro igual”. Es decir, un espacio que deje libre las condiciones de accesibilidad a la multiplicidad de personas que cumplan con los básicos requisitos que se pudieran establecer y que tengan que ver, sobre todo, con la capacidad de estudiar y poder dar cuenta de ello.

Desde esta perspectiva es importante introducir la definición del concepto de accesibilidad, el cual refiere a la cualidad de ser accesible, no sólo en el plano físico y material en tanto que algo esté fácilmente disponible o que exista posibilidad de acercarse, sino también en lo que respecta a la fácil comprensión, a que sea inteligible. Por lo tanto, accesibilidad remite a que las personas puedan incorporarse a un medio sin perjuicio de sus propias capacidades físicas, condición económica, entre otras. Asimismo, esta definición in-

tenta ampliar el concepto de accesibilidad ligado común y rutinariamente a la discapacidad, que si bien la incluye, no se agota en ella.

Tal como lo realizamos con la primera categoría trataremos de analizar cuáles son las políticas institucionales que la UNSL, se plantea para favorecer la inclusión de las personas con algún déficit:

- Desde lo legal-discursivo existe un Programa de Universidad y Discapacidad, pero que no trabaja en el acompañamiento de la trayectoria de los pocxs estudiantes con déficit que asisten a la Universidad. Esta afirmación la realizamos porque las acciones que se han llevado a cabo para que lxs estudiantes con discapacidad tengan su computadora, la digitalización del material para personas con ceguera, la señalética de varios de los edificios, se han ejecutado desde la Facultad de Ciencias Humanas entre algunxs docentes y estudiantes.
- En lo referido a la infraestructura podemos afirmar que nuestra universidad no está garantizando condiciones mínimas de accesibilidad, las rampas construidas no tienen los frenos correspondientes, el Auditorio Mauricio López no tiene acceso para las sillas de ruedas, la Biblioteca recientemente inaugurada tiene dos puertas de acceso pero solo un rampa al aire libre, no hay señalética ni ascensores en las Facultades de Química, Bioquímica y Farmacia y en la de Ciencias Físicas y Matemáticas, por tanto no hay acceso a los laboratorios para las personas con discapacidad motora o a las oficinas de los profesores.
- Finalmente también observamos tanto en los planes de estudio como en las prácticas pedagógicas cotidianas que hay un déficit en la formación de los docentes en estas temáticas, por tanto los modos de informar-comunicar-enseñar, están “pensados” desde la lógica de lo normal, dejando apartado a un grupo de personas que muestran algún tipo de limitación.

Asumimos por tanto, en este trabajo que las condiciones por las cuales se hace “accesible” a determinados sectores de la sociedad determinadas instituciones sociales no es una cuestión azarosa, sino por el contrario, resulta de intereses y relaciones de fuerza que se plasmaron tanto en la construcción de instituciones sociales en general y educativas en particular desde una lógica colonial, como también en el establecimiento de las

condiciones por las cuales se permite el ingreso y permanencia, tal como afirmamos al comienzo. De este modo, la propia institución universitaria se erige sobre las bases de una sociedad que a priori, define quiénes podrán asistir y permanecer en ella, no sólo o necesariamente a partir de una mayoría para determinar lo “normal”, sino que además se establece un discurso desde la clase dominante que imprime determinadas condiciones para el “acceso” a la normalidad en tanto construcción socio-histórica.

De allí observamos que la relación existente entre discapacidad y desigualdad en un punto es ocasionada por falta de accesibilidad, entre otros factores. Por una parte, la discapacidad es un producto social enraizado en la construcción de una idea de normalidad, donde el sujeto al no alcanzar los requisitos de esta categoría –impuestos desde un discurso hegemónico y homogeneizador- es excluido.

CONCLUSIONES

No es menor pensar la inclusión educativa como método democrático, como elocuente práctica de integración, como discurso que sensibiliza y a la vez optimiza las formas bajo las cuales unos toleran y otros son tolerados. Análogamente afirma Volnovich (2013:10) en relación al multiculturalismo como ideología perfecta de la globalización que “el respeto a la identidad del otro concebido como perteneciente a una comunidad cerrada, auténtica; la renuncia a imponerle al otro los valores propios; la tolerancia infinita desde un privilegiado punto vacío de universalidad desde el cual se aprecian a las otras culturas particulares, reafirma precisamente la propia superioridad y confirman al multiculturalismo como el nuevo ropaje que adopta el racismo”.

El otro incapacitado que debe ser comprendido y explicado, el otro incompleto que debe ser perfeccionado, el otro inservible que debe ser proyectado, éstos forman parte de los tres argumentos: de la lógica de la explicación, de la complejidad, de futuro; con que Skliar (2005) fundamenta la permanencia de la colonialidad educativa que conduce, entre otras cosas, al empequeñecimiento del otro. No por una esencia verificada en dimensiones específicas, sino por una perspectiva visual que asume un sistema educativo ubicado sobre el hombro de quienes lo consumamos.

En este sentido, así como el tolerante no existe sin el tolerado, así el incluyente pierde su vigencia y capacidad si no coexiste con el excluido: pretender la inclusión educativa en estos

términos es proyectar quizás el ocaso del propio sistema. En esta dirección “uno podría preguntarse,..., si en el estar juntos, en la convivencia, hay que nombrar la relación con el otro como una relación de inclusión, si hay que nombrar al otro como ser incluido, si hay que nombrar al uno mismo como el portador y el portavoz de la inclusión.” (Skliar, 2010). Pero entonces, uno también podría preguntarse qué hacer y cómo pensarnos en el contexto educativo, dejar incluso de preguntarnos ¿cómo habilitamos espacios que aún desconocemos? para interrogarnos sobre ¿cómo habitamos espacios que aún desconocemos? Dejar de interrogarnos ¿cómo estar con el otro sin ser uno que habite su existencia? para incomodarnos con la pregunta ¿cómo existir con el otro sin que uno habilite su presencia?

La fortaleza de este sistema particular de dominación parece consistir en la capacidad de disimular la trampa, pero la discapacidad se plantea con su rareza irrespetuosa, con su evidente distinción y su desventaja creada por los propios espacios que dicen habilitar su participación. A pesar de estos intentos sobre los cuales no tenemos aún la suficiente confianza para darles continuidad, pensamos que hacer de nuestra práctica un reconocimiento de las propias limitaciones constituye un intento de desandar los caminos que nos condujeron a pensar y pensarnos actores de una institución abierta, participativa, pública y, sobre todo, inclusiva.

Replantear nuestras prácticas y los objetivos que persigue la Universidad, conduciría posiblemente a pensar que la tarea formativa debería orientarse hacia la igualdad de posiciones que garantice y se complemente con la igualdad de oportunidades. Asimismo, revisar las instancias institucionales por las cuales la normalidad excluyente se impone y se invisibiliza, constituye un reto diario de nuestro quehacer docente y, de este modo, construir reales condiciones de accesibilidad.

La desigualdad educativa prevalece sobre otras formas que dicen contenerla e incluso atacarla, concediendo y restringiendo accesibilidades en un juego donde los perdedores despejan la posibilidad de que se trate de algo azaroso: siempre los mismos que fallan, que no se dejan ayudar, que no tienen ganar de ser mejores, que se dan por vencidos, que no desean y entonces no pueden y por eso no hacen y después no triunfan. A los de las múltiples exclusiones deberíamos pedirles que nos expliquen por qué llegamos a ser lo que somos en la Universidad que tenemos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso G., Zurbriggen, R., Herczeg, G., Lorenzi, B. (2008) "Las grietas entre el conocimiento y la ignorancia: apuntes para una problematización de la `normalidad`". Neuquén: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Disponible en: <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area2Educación>

-Bleichmar Silvia (2008) Violencia Social, violencia Escolar. La subjetividad en riesgo. Buenos Aires: Noveduc.

- De Sousa Santos, Boaventura. (2006) Capítulo I. La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En publicación: Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires).ISBN 987-1183-57-7 Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>

- Kessler, Gabriel (2014), Controversias sobre la desigualdad, México: Fondo de Cultura Económica.

- Ley de Educación Nacional 26.206

- Ley de Educación Superior N° 24521 (1995) modificación Ley N° 25.573/02

- Skliar Carlos. (2005) Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y faltas de políticas en relación con las diferencias en educación. Revista Educación y Pedagogía ISSN 0121-7593. Volumen 17. Nro. 41. Pág. 9 a 22.

- Skliar, Carlos (2010) Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación en Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 56, enero-abril.

- Tilly, Charles (2000), La desigualdad persistente, Buenos Aires: Manantial

- Volnovich, Juan Carlos. (2013) En Prologo de Cultura Represora y Análisis del Superyo (hacia un psicoanálisis del oprimido). Buenos Aires: Ed. Subversiones.

- Vallejos Indiana. (s.f.) El otro anormal. La diferencia y el otro. Cuadernillo No. 27. Publicación de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional Entre Ríos, Argentina. Accedido el 4 /1/ 2005 en <http://www.fts.uner.edu.ar/publicaciones/fondo/num27/arturofirpo27.htm>