escrito por....

¹Francisco Javier González-Parés

Doctor en Trabajo Social de la Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lassalle de la Universidad de Puerto Rico. Dedicó su práctica profesional a la educación secundaria en materia de estudios sociales e historia.

franciscojgonzalezpr@yahoo.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2538-4410>

Cómo citar / citation:

González-Parés, F. J. (2020). La exclusión educativa en Puerto Rico: Un abordaje histórico-crítico y decolonial del fenómeno educativo en el sistema de educación pública de Puerto Rico. *Voces desde el Trabajo Social*, 8(1), 130-149. <https://doi.org/10.31919/voces.v8i1.221>

Recibido / received:
5 de septiembre de 2020

Revisado / reviewed:
17 de Noviembre de 2020

Aceptado / accepted:
8 de diciembre de 2020

Derechos de autoría / Copyright:

© 2020 González-Parés, F. J. Este es un artículo de acceso abierto y distribuido bajo los términos de la licencia y políticas de *Creative Commons Attribution 4.0 International License*.

LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA EN PUERTO RICO: UN ABORDAJE HISTÓRICO-CRÍTICO Y DECOLONIAL DEL FENÓMENO EDUCATIVO EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE PUERTO RICO

escrito por

Francisco Javier González-Parés¹

OPEN ACCESS PEER-REVIEWED

Resumen

Este artículo aborda el fenómeno de la exclusión educativa desde la perspectiva conceptual de la colonialidad. El mismo analiza los antecedentes históricos de la educación occidental desde sus orígenes en la academia ateniense hasta el período en que tanto el régimen colonial español, como el estadounidense imponen sus modelos educativos en Puerto Rico. Además, analiza, de forma crítica, los contrastes conceptuales entre la deserción escolar y la exclusión educativa. Finalmente, se reflexiona sobre la aportación de la perspectiva decolonial al trabajo social.

Palabras claves

Colonialidad, exclusión educativa, “deserción escolar”, americanización, empleo terciario

Sumario

Introducción. La Colonialidad: una perspectiva conceptual para analizar la exclusión educativa. Antecedentes de la educación. De la “deserción escolar” a la exclusión educativa en Puerto Rico. Aportación de la perspectiva decolonial al trabajo social. Reflexión final. Referencias.

[EN] EDUCATIONAL EXCLUSION IN PUERTO RICO: A HISTORICAL-CRITICAL AND DECOLONIAL APPROACH TO THE EDUCATIONAL PHENOMENON IN THE PUBLIC EDUCATION SYSTEM OF PUERTO RICO

Abstract

The article discusses the phenomenon of school exclusion from the conceptual perspective of coloniality. It analyzes the historical background of western education from its origins in Athens to the period in which both, the Spanish colonial regime and the United States government imposes their educational systems in Puerto Rico. Also, it critically analyzes the conceptual contrasts between school dropout and educational exclusion. Finally, it reflects on the contribution of decolonial perspective to social work.

Keywords

coloniality, educational exclusion, “school dropout”, americanization, tertiary sector

Introducción

“La inclusión de los excluidos no será un producto “natural” del orden social, sino el resultado de un esfuerzo voluntario, reflexivo y político” (Tedesco, 2011, p. 58).

El trabajo social escolar enfrenta varios retos en el escenario escolar. Por un lado, ejercer una práctica profesional dirigida, como dispone el Código de Ética Profesional,

a la defensa de los derechos humanos, la equidad, la justicia y la participación democrática de la sociedad puertorriqueña (Colegio de Profesionales del Trabajo Social de Puerto Rico, 2017); y por otro lado, lidiar con las secuelas del coloniaje en el sistema de educación pública de nuestro país, que representan una contradicción entre los valores de la práctica profesional del trabajo social y la lógica del proyecto colonial/capitalista/moderno instituido en Puerto Rico a partir del siglo dieciséis.

Como afirma la profesora emérita y trabajadora social, Raquel Seda Rodríguez, “el coloniaje es la negación de estos valores [refiriéndose a los del trabajo social puertorriqueño] y constituye el mayor obstáculo para lograr el pleno desarrollo del pueblo colonizado, tanto individual como colectivamente” (2006, p. 1).

En Puerto Rico, los patrones del poder y del saber propios de la colonialidad sirven de telón de fondo del proceso de enseñanza-aprendizaje. La escuela, al igual que otras estructuras de control social (el Estado, la iglesia, la familia, el mercado, entre otros), asume el rol de transmitir, legitimar y socializar la lógica de la colonialidad a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la dinámica escolar en el sistema de educación pública. Ello implica que el estudiantado podría estar expuesto a un entorno escolar matizado por la violencia y la opresión institucionalizada por la colonialidad al interior de las comunidades escolares, tanto del sistema de educación pública como privada de Puerto Rico.

Para abordar el tema de la exclusión educativa en Puerto Rico desde una mirada histórico-crítica y macroestructural, empleo en este escrito un marco conceptual que toma en consideración y refleja los contextos históricos, políticos, económicos y sociales propios

de la experiencia latinoamericana y caribeña. El marco conceptual que cumple con este criterio es el de la colonialidad (Dussel, 2000; Maldonado, 2007; Martínez, 2015; Quijano, 2000).

Aspiro a que este artículo abone a la discusión y al análisis de la exclusión educativa desde nuevos enfoques críticos, en los que la perspectiva de la colonialidad podría explicar este fenómeno educativo. De igual forma, promover procesos de enseñanza-aprendizaje y experiencias educativas que superen la colonialidad para responder a los intereses del estudiantado puertorriqueño.

La Colonialidad: una perspectiva conceptual para analizar la exclusión educativa

Para abordar este fenómeno escolar, se debe analizar desde la complejidad y mirada macroestructural que nos provee la perspectiva conceptual de la colonialidad. Señala Nelson Maldonado (2007) que la colonialidad, “se refiere a cómo el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista” (p. 131). Según Dussel (2000), la Europa del siglo quince se concibió a sí misma como el eje central del desarrollo económico y político mundial. Además, ejerció

su control y dominio sobre las demás naciones en términos de la producción del conocimiento científico y cómo se configuraría y relataría la historia de la humanidad. Al concebirse como “centro” considera a las demás civilizaciones del mundo como “periferales”, primitivas e incivilizadas. Así, la conquista de vastos territorios, comenzando con América, serviría de plataforma para adelantar el proyecto de “modernidad” y la acumulación de riquezas materiales de las potencias europeas. Para imponer su proyecto hegemónico las potencias europeas tendrían que recurrir a la conquista y a la colonización. Como consecuencia de la dinámica colonial europea, en América la opresión² y la violencia se instituirán como parte de la cotidianidad. Surge así la colonialidad como patrón de poder hegemónico de las potencias europeas que comienzan su expansión colonial. Ello produjo la noción y la categoría de raza. Quijano (2000) señala que, “en América, la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista” (p. 203). Esta dominación legitimada, prolongada y extendida a través de la historia moderna de

la humanidad ha provocado que las sociedades conquistadas y colonizadas desarrollen una postura natural de inferioridad entre los grupos dominantes y dominados (Quijano, 2000). Aunque los seres humanos, plantea Quijano (2007), han sido clasificados de acuerdo a la nacionalidad, ideología política, clase social, género, raza, sexo, religión y origen étnico, la raza, “ha demostrado ser el más eficaz y perdurable instrumento de dominación social universal” (Quijano, 2007, p. 203). Al concebirse la idea de raza, como parte del proceso de conquista, la misma sirve para poner en práctica todas las formas existentes para controlar la mano de obra, los recursos y los productos del trabajo (Quijano, 2000). Por ello, los sistemas educativos y en el caso que nos concierne, el sistema educativo de Puerto Rico, que reproduce las condiciones y la realidad política, económica y social del país, genera entre los miembros de la comunidad escolar las categorías dicotómicas de opresores y oprimidos. Sobre este particular argumentan Quiñones & Barreto (2000) que, “se nos educa a que nos creamos superiores o inferiores; somos entrenados a actuar como si lo fuéramos, y estas creencias, sentimientos y conductas son reforzadas por las reglas escritas y no escritas de esta sociedad” (p. 12). Por su parte,

2 Raúl Quiñones (2007) define la opresión como, “un sistema de sistemas de fuerzas sociológicas y dinámicas psicológicas que impactan negativamente todos los aspectos, todos los niveles y todas las dimensiones dentro de las esferas de la actividad humana” (p. 77).

Sánchez de Horcajo (1991) plantea que, “el sistema escolar estratifica y estructura las relaciones sociales según los criterios de la clase social y éxito escolar” (p. 217). Añade este autor que, “los estudiantes más eficazmente adoctrinados son los más convenientes para la empresa privada o la burocracia del estado” (p. 217). De igual forma, estudiosos como Echevarría, De Lille, Castillo Ayora & Ortega (2012) comentan que, “las instituciones educativas se subordinan a las exigencias del mercado, generando profesionales a la “medida” renunciando a su compromiso de generar transformaciones sociales y formar profesionales críticos y reflexivos” (pp. 14-15).

Sobre las instituciones, Quiñones (2007) argumenta que, las crean, organizan y dirigen personas que pertenecen a la misma vez a grupos dominantes de la sociedad. Los procesos de enseñanza-aprendizaje y la forma en que se construye el conocimiento que se imparte en las escuelas se basa en los valores, principios e ideologías de las estructuras dominantes. Por ello, las estructuras dominantes recurrirán al Estado para que formule y apruebe políticas educativas que permitan mantener el orden social establecido enmarcado en los patrones de poder y del saber propios de la colonialidad y satisfacer las

necesidades de mercado del trabajo. Desde esta perspectiva conceptual, Navarro (2013) que plantea que el sistema de educación pública de Puerto Rico permitió, “sentar las bases ideológicas necesarias para consolidar la conquista” (p. 30).

La colonialidad del poder puede abordarse desde varios ámbitos. Uno de los ámbitos que forman parte de la colonialidad del poder es el trabajo. A modo de ejemplo, el currículo del sistema de educación pública está alineado con las necesidades del mercado capitalista. Para satisfacer las necesidades de este mercado, el currículo y las experiencias educativas están diseñados para que el alumno pueda formar parte de este modelo económico y del mercado laboral. Por ello, el modelo educativo puede prescindir del pensamiento crítico y enfocarse en el pensamiento basado en la memorización y el conocimiento dirigido a las pruebas estandarizadas establecidas por el Departamento de Educación. Este tipo de modelo de enseñanza, enfocado en la formación de “obreros inteligentes”, ha limitado que en las escuelas públicas se provean los recursos económicos y profesionales para desarrollar currículos y experiencias académicas que permitan desarrollar el arte, la música y el deporte, entre otras disciplinas de carácter humanista.

La colonialidad del saber postula que el conocimiento eurocéntrico es el

referente del conocimiento universal (Lander, 2000). Ello se traduce en un contenido curricular que descarta los saberes, experiencias, valores y principios de los pueblos originarios de América (Taínos, Aztecas, Mayas, Incas, entre otros) que fueron conquistados. En la formación del estudiantado puertorriqueño los referentes históricos, culturales y lingüísticos, entre otros, han sido matizados por el conocimiento occidental eurocéntrico. De igual forma, la colonialidad del saber supone que los métodos para adquirir el conocimiento también provienen de los modelos educativos occidentales.

El modelo educativo utilizado en Puerto Rico está dirigido a la adquisición de conocimiento para la aprobación de pruebas estandarizadas. El currículo está diseñado para que el alumno demuestre, mediante pruebas estandarizadas (Pruebas PPAA³, Pruebas META-PR⁴), que ha aprendido y domina el conocimiento que el Estado ha determinado que debe adquirir. Desde la colonialidad del saber, otras formas de aprender, como la historia oral, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje a través de las bellas artes quedan subordinadas al conocimiento

positivista. Desde esta perspectiva, los alumnos se enfrentan a una experiencia académica que limita sus posibilidades de adquirir el conocimiento mediante diversas fuentes de saber.

Estas son algunas instancias que evidencian la presencia de la colonialidad del poder y del saber en el sistema de educación pública puertorriqueño. Aquellos alumnos que no logran ajustarse a las exigencias impuestas por la colonialidad del poder y del saber podrían ser expuestos a ser víctimas de la exclusión educativa en el sistema de educación pública del país.

Antecedentes de la educación

En Puerto Rico se impusieron tanto por el imperio español como por el estadounidense modelos educativos que reprodujeron aquellos que se desarrollaron en occidente a partir del siglo quinto A.C.. Por ejemplo, las academias atenienses sirvieron de espacios para la reflexión, el intercambio de ideas y la experimentación a partir de los intereses particulares del alumno (Gómez & Vautista, 2012). Sin embargo, no fue el único modelo utilizado en el siglo quinto A.C. pues los espartanos emplearon una metodología opuesta a la utilizada por los antiguos atenienses. En Esparta se instituyó un modelo de

3 Puertorriqueñas de Aprovechamiento Académicos.

4 Medición Educativa para la Transformación Académica de Puerto Rico.

educación que se asemejaba a la de una academia militar. Se caracterizó por ser una educación compulsoria, en la que además empleaban el castigo, el dolor y el sufrimiento como parte de sus métodos para modificar la conducta. Ese modelo educativo espartano no toleraba las “desviaciones”, faltas o bajo desempeño en los estándares que se esperaban (Gómez & Vautista, 2012). La escuela pública, gratuita y obligatoria se crea en la Europa del siglo 18, durante el despotismo ilustrado (González en Gómez & Vautista, 2012). Se trata de un modelo educativo que comienza en Prusia para el 1760 y se asemeja al que habían desarrollado los espartanos siglos antes. La escuela prusiana se caracterizó por ser de rigurosa disciplina y obediencia y por promover, desde el aula, al régimen autoritario de la época. Perseguía el propósito de formar personas dóciles, obedientes y que a su vez pudieran prepararse para las guerras que se suscitaban entre las naciones de la época (González en Gómez & Vautista, 2012).

La educación pública, que nace del despotismo ilustrado, se enmarca dentro de un contexto positivista y de un modelo económico capitalista industrial. Por ello, la educación responde a la necesidad apremiante de los mercados y capitales de adquirir mano de obra educada, o

como denomina Fernando Jorquera (Jorquera en Gómez & Vautista, 2012), “obreros inteligentes” y capaces de responder a las necesidades del mundo capitalista industrial. La educación, además de ser un instrumento para preparar trabajadores para la industria, también sirvió como mecanismo de control social, conservando y perpetuando el orden social establecido por las estructuras dominantes de la época.

La empresa de la conquista española comienza en Puerto Rico en 1508 con un modelo educativo que se consolidaría en el siglo dieciocho, importado de Europa para reproducir los enfoques educativos de la metrópolis. El sistema educativo en Puerto Rico bajo la dominación española no sólo se limitó a la gramática, las matemáticas, el dibujo y las ciencias, sino que además se proveyeron espacios para la educación vocacional. Así, en 1865 el gobernador Félix María Messina ordenó que se crearan las escuelas prácticas agrícolas. Estas escuelas se desarrollaron para ofrecer a los jóvenes huérfanos la oportunidad de adquirir las destrezas necesarias para ejercer un oficio que les permitiera subsistir. A su vez, el Estado cumpliría con el propósito de preparar a los obreros que requería la industria agrícola de la época que necesitaba de mano de obra para mantener su producción (Rivera, 1995). A partir del 1880, hasta el

final de la dominación española en Puerto Rico, se instaura la educación obligatoria para niños y niñas a partir de los *seis* y *nueve* años de edad (Quintero, 2009).

El régimen colonial español sentó las bases del sistema de educación pública en Puerto Rico. Con el cambio de soberanía que experimentó Puerto Rico en el 1898, de un régimen colonial español a uno estadounidense, se producen cambios de índole curricular y de procesos de enseñanza-aprendizaje en el sistema educativo de Puerto Rico. En ese mismo año, se llevó a cabo una asamblea para analizar la condición de Puerto Rico luego de la invasión y entre las resoluciones aprobadas se acordó desarrollar un nuevo sistema educativo para la sociedad puertorriqueña (López, 2005). Este nuevo sistema educativo se diseñaría con el propósito de americanizar a la población puertorriqueña, proceso que fue percibido por algunos miembros de la clase política de la época de forma muy optimista. Rosendo Matienzo Cintrón fue uno de los que defendió inicialmente este proceso de americanización de los puertorriqueños al sostener que representaba la modernización de la democracia de la Isla (Bernabe, 1996). Este autor identifica algunos elementos que se constituyeron en la visión que Matienzo Cintrón

tenía sobre la americanización. Para Matienzo Cintrón la americanización implicaba: educación laica, educación física y mental, libertad de pensamiento, de la ciencia y de la experimentación como métodos de producción de conocimiento. Sin embargo, Aida Negrón de Montilla (1990), plantea que la americanización implicó cambios curriculares y la implantación de textos que tuvieron como objetivo instituir los elementos culturales estadounidense. Esta autora señala que se institucionalizaron en el sistema educativo festividades y actividades dirigidas a promover la lealtad hacia los Estados Unidos. Desde 1913, en Puerto Rico, se empleó el término americanizar para denominar el procesos de educación y socialización que implantó Estados Unidos en el país para modificar, ajustar y, en algunas instancias, alterar los patrones culturales de la sociedad puertorriqueña para que fueran cónsonos con los intereses estadounidenses (Bernabe, 1996). Algunos funcionarios estadounidenses de alto rango como el Comisionado de Educación, Víctor S. Clark, era que los y las puertorriqueñas no poseían conocimientos y que debían ser “creados y moldeados” por la metrópolis (Clark en Bernabe, 1996). Algunos cambios relevantes que experimentó a principios del

siglo veinte el sistema de educación pública de Puerto Rico bajo el régimen colonial estadounidense fueron: la institucionalización del idioma inglés en el proceso de enseñanza-aprendizaje; las escuelas recibieron nombres de próceres y figuras ilustres de los Estados Unidos; y se organizarían ceremonias y celebraciones escolares que reflejaban los valores patrios y conmemoraban los sucesos y personajes históricos estadounidense (Bernabe, 1996).

Cabe señalar que, las políticas educativas impuestas por el imperio norteamericano fueron resistidas por docentes y estudiantes de la época. Una de las formas de esta resistencia fue desobedecer las órdenes oficiales de dictar las clases en inglés. Como consecuencia de la resistencia de docentes a este tipo de medida utilizada para adelantar el proyecto de americanización, el Comisionado de Educación Paul Miller reaccionó afirmando que, “no designaré, ni aprobaré ningún nombramiento hecho por las Juntas Escolares, a favor de personas [...] cuya lealtad a los Estados Unidos de América esté en duda” (Miller en Bernabe, 1996, p. 132). Además, las autoridades escolares evitaban que las organizaciones estudiantiles llevaran el nombre de figuras prominentes puertorriqueñas o que exhibieran la bandera de Puerto

Rico, para que no se pusiera en duda la lealtad de la comunidad escolar hacia los Estados Unidos (Bernabe, 1996).

Uno de los Comisionados de Instrucción que se ganó el repudio de la clase magisterial de la década del 1920, por sus posturas pro americanas y por impulsar el proceso de americanización en el sistema de educación de Puerto Rico, fue el Comisionado Juan B. Huyke. Se decía que, “Huyke, el antiguo superintendente general de escuelas, el hombre en quien depositamos las esperanzas de nuestra juventud, nos ha fallado” (La Educación en Negrón, 1990, p. 190). En la revista La Educación, vocero de la clase magisterial, la referida autora comenta que:

Debe hacerse comprender al señor Huyke el error pedagógico de su teoría sobre el inglés como medio de enseñanza en las escuelas; sabe que es el único de esta opinión y que está combatiendo los deseos y sentimientos de un país entero que estima el inapreciable tesoro de su lengua nativa (p. 190).

Bajo el liderato político de Luis Muñoz Marín, el Partido Popular Democrático adviene al poder en 1948. Muñoz Marín no sólo gana la gobernación, sino que bajo su incumbencia se logra en 1952 la aprobación popular de la Constitución del Estado Libre Asociado de Puerto

Rico. Ésta crea las bases para el desarrollo del sistema educativo en Puerto Rico que fue impulsado por su administración. Para 1953, Muñoz ofrece un discurso a los maestros de la Asociación de Maestros de Puerto Rico que se encontraban reunidos en asamblea, el cual tituló, “La Personalidad Puertorriqueña en el Estado Libre Asociado”. En este discurso, Muñoz aprovechó la oportunidad para explicar, en primer lugar, cómo se desarrollaría la identidad puertorriqueña dentro del Estado Libre Asociado de Puerto Rico y, en segundo lugar, concienciar a la sociedad puertorriqueña de que no hay que usar el idioma inglés si no era necesario (López, 2006). El sistema educativo impulsado por la administración de Muñoz Marín permitió que se desarrollaran programas dirigidos a crear modelos educativos para mejorar la calidad de la enseñanza para una población escolar cada vez más numerosa. Sin embargo, entre las décadas del sesenta al ochenta el enfoque del Estado, en términos del sistema educativo, se dirigió a la dimensión administrativa del sistema y no a los modelos de enseñanza propiamente.

Así vemos que una de las políticas educativas que se implantó para el 1990, procuraba involucrar a la comunidad escolar (padres, estudiantes, maestros/as, personal administrativo de la escuela) en

los procesos administrativos y académicos de la escuela mediante la Ley 68 de 1990 conocida como la Reforma Educativa. Esta ley disponía que el Departamento de Instrucción Pública llevara el nombre de Departamento de Educación. Además, esta Reforma Educativa dispuso la creación del Consejo General de Educación, con la facultad para evaluar, licenciar y acreditar las escuelas públicas y privadas de la isla (Quintero, 2009). Esta ley se enmendó con la Ley Núm. 18 del 1993 para dar paso a las escuelas de la comunidad. En el 1999 fue aprobada por la legislatura de Puerto Rico la Ley 149 del 1999 conocida como la Ley Orgánica del Departamento de Educación Pública de Puerto Rico. La misma pretendía que el estudiantado lograra, entre otras actitudes:

Adquirir dominio de la comunicación oral y escrita en español e inglés; capacitarse para ejercer oficios vocacionales o técnicos o para proseguir estudios superiores en Puerto Rico o fuera de Puerto Rico; enfrentar situaciones de conflicto entre los deseos personales y los imperativos del orden social; y desarrollar actitudes positivas respecto al esfuerzo productivo (p. 4-5).

La relación político-jurídica que Estados Unidos impone sobre Puerto Rico redundaba en una relación enmarcada por la subordinación

sistemática del mercado capitalista, las políticas neoliberales federales y locales y la legislación que se apruebe en el Congreso de los Estados Unidos. En materia de educación, el Congreso de los Estados Unidos aprobó en el 2001 la ley *No Child Left Behind (NCLB) Act of 2001* según la cual todos los niños y jóvenes deben tener la oportunidad de educarse en un sistema educativo de excelencia. Esta ley persigue el propósito de alcanzar, para el año 2014, que todos los/las estudiantes dominen al 100 por ciento las materias básicas como, inglés, matemáticas y, en el caso de Puerto Rico, español (Velázquez, 2012). Sin embargo, como plantea Pizarro (2007):

Las políticas redistributivas y las compensatorias, como la ley *No Child Left Behind* (2001) no alteran las relaciones de poder (Young, 1990) o la autoridad en las escuelas, sino que van sumando recursos a las necesidades de los estudiantes “rezagados” sin alterar las raíces de sus problemáticas (p. 24).

y añade además que:

Lo que trasciende de la *LNCLB*⁵ es que, en virtud de su aplicación y de la asignación de fondos federales a la educación en Puerto Rico, la aplicación de ello condiciona y altera algunos procesos de la Ley 149 relacionados a la autonomía educativa. Entre los procesos que se encuentran bajo jurisdicción de

la *LNCLB*, figuran la acreditación de personal docente, la seguridad de empleo, los contenidos curriculares, la utilización de fondos y las relaciones con padres y madres (p. 176).

Los hallazgos del estudio de Pizarro (2007), revelan que las disposiciones de ley *No Child Left Behind* repercuten directamente en aquellos aspectos centrales (procesos, operaciones y presupuesto) del sistema de educación pública de Puerto Rico.

El Departamento de Educación, en su informe de aprovechamiento académico, reveló que ha habido un aumento de 87 a un 91 por ciento de escuelas que, hasta entonces, no cumplían con los estándares y las expectativas de calidad educativa (Velázquez, 2012). Además, comenta la autora en su artículo que, “...la cifra de este año es la más alta de la historia de la educación” (p. 36). Este informe, publicado por El Nuevo Día, también reseñó que la mayoría de los estudiantes evaluados en las materias de español, inglés y matemáticas no cumplió con los niveles de aprovechamiento propios de su edad y grado académico. Dicho informe indicó que el 53 por ciento de los estudiantes evaluados en materia de español no cumplió con los estándares de aprovechamiento académico. De igual forma, el 59 por ciento de los estudiantes evaluados en materia de inglés y

5 LNCLB – Se refiere a la ley No Child Left Behind.

el 71 por ciento de los estudiantes evaluados en el área de matemáticas no cumplió con los estándares de aprovechamiento requeridos para estas materias. Por otro lado, el informe anual de la Alianza para la Educación Alternativa de Puerto Rico (2011) indicó que la población que atiende abandona el sistema de educación pública secundaria debido a que son “desatendidos por el sistema de educación tradicional, viven bajo niveles de pobreza, tienen serias frustraciones académicas que los llevan al ausentismo crónico o en el caso de las jóvenes, tener embarazos no deseados” (p. 6).

Actualmente el sistema de educación pública se rige por la Ley 85 de 2018 conocida como la Ley de Reforma Educativa. Ésta ha allanado el terreno político e ideológico para que se ponga en marcha los procesos de privatización del sistema de educación pública de Puerto Rico. Uno de los aspectos más controversiales que acarrea esta pieza legislativa son las disposiciones que viabilizan las llamadas Escuelas Públicas Alianza (escuelas *charter*) y el Programa de Libre Selección de Escuelas (vales educativos). Ello amerita, que la Ley de Reforma Educativa sea objeto de estudio, análisis y evaluación para determinar si ésta crea las condiciones institucionales que podrían precarizar los servicios

educativos y limitar el acceso a una educación pública y de excelencia.

De la “deserción escolar” a la exclusión educativa en Puerto Rico

A la luz de la literatura consultada, la “deserción escolar” es un término que estigmatiza y posiciona al estudiante como único responsable de sus actos, descartando los patrones del poder y del saber propios de la colonialidad que inciden en su proceso de enseñanza-aprendizaje y en su experiencia formativa. Por eso, he procurado en este artículo superar la visión individualizada, psicologizada, particularizada y revictimizante de la “deserción escolar”, y en su lugar, emplear el término exclusión educativa.

Desde la perspectiva conceptual de la exclusión educativa, autores como Magdalena Jiménez, Julián J. Luengo & José Taberner (2009) plantean, que la exclusión educativa es un fenómeno cuyas causales provienen de diversos ámbitos, desde los personales hasta los institucionales. Estos autores también argumentan que, “la exclusión educativa se sitúa en las coordenadas normativas de los derechos de la ciudadanía: civiles, sociales, políticos y económicos” (2009, p. 36). Como plantea el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado del Ministerio de

Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España (2012), la exclusión educativa es un fenómeno global, aunque no se manifieste de igual forma en todos los países del mundo. Este escrito identifica como las “caras” de la exclusión educativa, “la falta de acceso a los sistemas educativos, escolarización segregada en dispositivos especiales, educación de “segunda” para los más desfavorecidos, fracaso escolar, maltrato entre iguales por abuso de poder, desafecto, etc.” (p. 3).

La exclusión educativa es un concepto abarcador que permite problematizar el fenómeno de forma amplia, profunda, crítica y que no naturalice el fenómeno. Autores

como Escudero, González & Martínez (2009), plantean que la exclusión educativa debe ser entendida como, “un fenómeno multidimensional y complejo, estructural y dinámico, con raíces dentro y fuera de los centros escolares, al tiempo que sugiere la necesidad de determinadas políticas y prácticas” (p. 43). Como parte de este escrito, es pertinente integrar al mismo la tabla que elaboraron las autoras Mancebo & Goyeneche (2010). En esta tabla, las autores presentan cómo históricamente se ha articulado el discurso, cómo se ha definido y cuáles han sido las estrategias que se emplearon para atender el problema de la exclusión educativa.

Tabla 1. <i>La evolución en la definición del problema de la inequidad educativa en América Latina</i> ⁶			
Momento histórico	Discurso	Definición del problema	Estrategias de intervención
Años '40 y '50	Educación común universal	Acceso universal	Asistencialismo (comedor escolar, vestimenta, útiles)
Años '60 y '70	Educación común universal	Acceso universal y problemas de aprendizaje	Psicopedagogismo (gabinetes, grados de nivelación)
Años '80 y '90	Calidad con equidad	Inequidades en logros de aprendizaje	Programas compensatorios
Segundo lustro de años 2000	Inclusión educativa	Exclusión educativa	Programas de nueva generación

6 Tomado de Mancebo, M. & Goyeneche, G. (2010, septiembre). Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. Ponencia presentada en IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo. (p. 4). Recuperado de http://www.fcs.edu.uy/archivos/Mesa_12_y_17_Mancebo-Goyeneche.pdf.

Al analizar el contenido de esta tabla se desprende de la misma que la forma en que se definió el problema y las estrategias que se emplearon para atenderlo, no trascendían del estudiante. Sin embargo, a pesar de que en el siglo veintiuno se ha comenzado a discutir el tema de la exclusión educativa, en Puerto Rico la intervención sigue siendo de carácter asistencial y psicopedagógica (Mancebo & Goyeneche, 2010), sin tomar en consideración los patrones del poder y del saber propios de la colonialidad que se han institucionalizado a través de la historia educativa de Puerto Rico.

Aportación de la perspectiva decolonial al trabajo social.

Desde la década del 1920, el trabajo social ha estado estrechamente vinculado al escenario escolar puertorriqueño (Pizarro, 2007). El trabajo social escolar que se ha ejercido en Puerto Rico está enmarcado en un contexto histórico, político y social muy particular. La Dra. Seda Rodríguez ha señalado consistentemente que la profesión del trabajo social es, “una criatura del estado-capitalista para evitar la turbulencia social mediante políticas sociales para controlar los reclamos por los derechos humanos de parte de la clase trabajadora, así como

de los desposeídos, oprimidos y excluidos de la sociedad” (2013, p. 1). Por su parte, José M. Cabrera Cirilo (2010), plantea que, “la funcionalidad del Trabajo Social en el proyecto colonial es indiscutible” (p. 245). Frente a este contexto histórico/político/económico/social puertorriqueño, los intelectuales latinoamericanos han propuesto que se le dé un “giro decolonial” (Maldonado, 2007) al orden social⁷ establecido por los patrones de poder, saber y ser, propios de la colonialidad y que se ejerza una práctica profesional del trabajo social a la que denominan: Trabajo Social Emancipatorio (Martínez, 2015). El “giro decolonial” afirma el carácter humanístico de la profesión del trabajo social. Según Martínez (2015) el orden social históricamente establecido se enmarca en el patriarcado, el capitalismo y la colonialidad, siendo estos los que constituyen los patrones de poder que producen exclusión educativa en el sistema de enseñanza pública de Puerto Rico.

La escuela es uno de los microespacios desde donde el profesional del trabajo social

7 En este artículo se emplea orden social según la definición que provee Martínez & Agüero (2017), quienes lo definen como, “el estado de cosas que resulta del ejercicio de una lógica de poder colonial, patriarcal y capitalista, construida históricamente, cuya transformación implica procesos de emancipación social” (p. 109).

contribuye con su conocimiento. El profesional del trabajo social escolar puede abordar, analizar y hacer recomendaciones para atender las situaciones relacionadas a la exclusión educativa tomando en cuenta, además de los factores microestructurales, aquellos macroestructurales que inciden en este fenómeno escolar.

Según Seda (2009), la problemática societal tiene sus raíces en los niveles macroestructurales de la sociedad puertorriqueña. La práctica profesional del trabajo social escolar debe emplear como método de accionar, “la educación liberadora, la conciencia crítica, la organización y la movilización de los sectores con quienes se trabaje” (Seda, 2009, p. 2). Para atender el problema de la exclusión educativa debe desarrollarse una educación que promueva la conciencia crítica, la organización y movilización estudiantil hacia la construcción de una ciudadanía plena y garante de derecho.

El trabajo social de direccionalidad decolonial se concibe como una práctica profesional que toma en consideración la historicidad político, económico y social al estudiar y analizar la problemática societal. También se plantea que el trabajo social de direccionalidad decolonial, según Rodríguez & Castellano

(2017), “se niega a ser aprehendido con rigidez por los métodos-recetas que ocultan el dinamismo, la incertidumbre, la complejidad” (p. 368). Ello implica que la práctica profesional del trabajo social, se nutra, como plantean Rodríguez & Castellano (2017), de múltiples racionalidades y puntos de vistas provenientes de diversos actores sociales e incorpora la contribución de los saberes populares y de las llamadas epistemologías otras o del sur (Martínez & Agüero, 2017). Sobre este particular, señalan Rodríguez & Castellano (2017), que un trabajo social decolonizado está orientado:

por un pensamiento integrativo y un diálogo de saberes que se alimentan de una cosmovisión-otra, de una perspectiva que critica la lógica liberal-moderna-colonial, colocando en primer plano una realidad cotidiana que se resiste a ser dividida, fraccionada, separada y, por lo tanto, propugnan un mundo pluriversal (p. 388).

Martínez & Agüero (2017), plantean que el trabajo social orientado hacia la ruptura con el orden social es concebido como:

- a) el trabajo social hermenéutico, cuyo eje principal es la interpretación de los fenómenos sociales; b) el trabajo social crítico, con una fuerte impronta marxista que pone el eje en la cuestión social entendida como contradicción entre capital y trabajo; y c) el trabajo social emancipador, que apunta a

desentrañar la construcción del orden social, desde una perspectiva feminista, decolonial y anticapitalista (p. 106).

Para Martínez & Agüero (2017), el trabajo social que se ejerce en nuestro contexto latinoamericano y caribeño, “se inscribe y sitúa necesariamente en este contexto de disputa político-ideológica entre quienes sostienen y reproducen de diversas maneras el orden constituido por los colonizadores y quienes luchan por transformarlo mediante la emancipación social, política y económica” (pp. 113-114). El profesional del trabajo social escolar debe estar plenamente consciente de que, como sostiene Martínez (2015), “el acto de formación es un acto político” (p. 10). Ello implica, como parte de la práctica profesional del trabajo social escolar, la contribución de los y las trabajadoras sociales escolares en la elaboración de planes de estudio, contenidos curriculares (Martínez, 2015) y procesos de enseñanza-aprendizaje que estén anclados en los derechos humanos, la equidad, la justicia y la participación democrática como dispone el código profesional, de manera que puedan superarse los patrones de poder y del saber propios de la colonialidad en el sistema de educación pública de Puerto Rico.

Reflexión final

Es de conocimiento público que existe en el sistema de educación pública un patrón sistemático de esquemas de corrupción. La corrupción a la que aludo en este artículo hace referencia a los señalamientos de malversación de fondos públicos, procesos de subasta amañados, sobornos, compraventa de influencias e intervencionismo de intereses político-partidistas dentro y fuera del sistema de educación pública. La impunidad y la falta de voluntad política para atender las denuncias públicas de actos de corrupción en el Departamento de Educación abonan a legitimar determinaciones y prácticas administrativas que producen instancias de exclusión educativa. Por otro lado, el reconocimiento y fortalecimiento de la autonomía de las comunidades escolares del sistema de educación pública es crucial. En este escrito se conceptualiza la autonomía en el contexto escolar como aquellas facultades delegadas a la comunidad escolar para determinar, según sus particularidades, sobre asuntos concernientes al currículo, la infraestructura escolar, las asignaciones presupuestarias y la administración de las políticas educativas. También es importante que se propicien las condiciones necesarias para que todos los sectores de la comunidad escolar

(personal administrativo, personal clasificado, personal de apoyo al estudiante, docentes, padres, madres o encargados y estudiantes) sean tomados en cuenta al formular políticas educativas y en las determinaciones que inciden sobre el quehacer académico y social de

la escuela. Urge que en el sistema de educación pública de Puerto Rico se produzca un giro decolonial (Maldonado, 2007), de manera que pueda garantizarse a la población estudiantil el derecho a una verdadera educación pública, accesible, de calidad, inclusivo y decolonial.

Referencias

- Alianza para la Educación Alternativa. (2011). *Informe Anual 2011*. Impreso en Puerto Rico. San Juan, Puerto Rico.
- Bernabe, R. (1996). *Respuestas al colonialismo en la política puertorriqueña: 1899-1929*. Ediciones Huracán.
- Cabrera, J. (2010). *Capitalismo imperialista estadounidense y génesis del trabajo social en Puerto Rico (1898-1940)* (Tesis de Maestría). Universidad de Costa Rica, Ciudad Universitaria Rodrigo Facio.
- Colegio de Profesionales del Trabajo Social de Puerto Rico. (2017). *Código de Ética Profesional*. San Juan, Puerto Rico.
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. Landier (Ed.). *La Colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 41-54). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Buenos Aires. <http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/libros/lander/llander.html>
- Echevarría, R., De Lille, M., Castillo, M., Ayora, D., & Ortega, I. (2012). Construyendo la formación integral en una comunidad educativa de nivel superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 25, 12-27.
- Escudero, J., González, M., & Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revistaberoamericana de Educación*, 50, 41-64. <http://www.rieoei.org/rie50a02.pdf>.
- Gómez, D. (productora) & Vautista, J. (director). (2012). *La Educación Prohibida*. [documental]. Eulam Producciones. <https://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc>.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2012). *Educación Inclusiva: Iguales en la diversidad*. http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/pdf/m3_ei.pdf.
- Jiménez, M., Luengo, Julián, J., & Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos: conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado*, 13(3), 11- 49. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART1.pdf>.

- Lander, E., (Compilador). (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (Ed.), *La Colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. 11-40. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). <http://www.clacso.org/wwwclacso/espagnol/html/libros/lander/lander.html>.
- Ley Núm. 149. (1999). *Ley Orgánica del Departamento de Educación Pública de Puerto Rico de 1999*. <http://www.lexjuris.com/lexlex/Ley1999/lex99149.htm>.
- López, . (2005). *Mi escuelita: educación y arquitectura en Puerto Rico*. La Editorial. López, A. (2006). *Historia documental de la educación en Puerto Rico*. Publicaciones Puertorriqueñas.
- Maldonado, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (127-167). Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. Siglo del hombre Editores.
- Mancebo, M., & Goyeneche, G. (2010). *Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica*. Ponencia presentada en IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo. http://www.fcs.edu.uy/archivos/Mesa_12_y_17_Mancebo-Goyeneche.pdf.
- Martínez, S. (2015, marzo). Ponencia presentada en la XVI Conferencia Dorothy D. Bourne: diálogo interdisciplinario para un trabajo social emancipatorio y transformador. *¿Cuestión social o cuestión del orden social?: incomodidades, rupturas y nuevas categorías*. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, Puerto Rico.
- Martínez, S., & Agüero, J. (2017). El Trabajo Social Emancipador como aporte a los procesos de decolonialidad. En Hermida, M., & Meschini, P. (Ed.), *Trabajo social y descolonialidad: epistemologías insurgentes para la intervención en lo social* (pp. 103-119). Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Navarro, P. (2013). Política imperial y la formación de maestros en Puerto Rico. *Revista de Ciencias Sociales*, 26, 30-49.
- Negrón, A. (1990). *La americanización en Puerto Rico y el sistema de instrucción pública 1900-1930*, (2da. ed.). Editorial UPR.
- Pizarro, D. (2007). *Construcción de Ciudadanía en las políticas educativas y el caso de la Esc. República de Perú: desde la institucionalidad a las voces de la comunidad escolar* (Disertación Doctoral). Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, (Ed.). *La Colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 201-242). Argentina: CLACSO. <http://www.clacso.org/espanol/html/libros/lander/lander.html>.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (93-125). Universidad Central, Instituto Pensar, Bogotá: Siglo del hombre Editores.
- Quintero, A. (2009). *Breve historia de la Educación en Puerto Rico. Enciclopedia de Puerto Rico*. http://www.encyclopediapr.org/esp/print_version.cfm?ref=06081401.
- Quiñones, R. (2007). *Consciousness-in-Action Toward an Integral Psychology of Liberation & Transformation*. Ediciones Ilé.
- Quiñones, R., & Barrero, E. (2000). Un modelo de bienestar y desarrollo integral y sus implicaciones para la práctica del profesional de ayuda. *Análisis*. 2 (1), 1-30.
- Rivera, A. (1995). *El estado español y la beneficencia en el Puerto Rico del SigloXIX*. El Cuervo Dorado.
- Rodríguez, X., & Castellano, A. (2017). Hacia un trabajo social decolonial: de los objetos de intervención al protagonismo social en Nuestra América. En Hermida, M., & Meschini, P. (Ed.). *Trabajo social y descolonialidad: epistemologías insurgentes para la intervención en lo social* (pp. 363-394). Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Sánchez, J. (1991). *Escuela, sistema y sociedad: invitación a la sociología de la educación*. Libertarias.
- Seda, R. (2006). *El status político de Puerto Rico desde la perspectiva del Trabajo*. Ponencia presentada en la Universidad Interamericana de Puerto Rico. <http://www.arecibo.inter.edu/reserva/tsocial/perspectiva.pdf>.
- Seda, R. (2009). *Retos al Trabajo Social en el Puerto Rico del siglo XXI*. Ponencia presentada en la Universidad Interamericana de Arecibo, Puerto Rico. <http://www.arecibo.inter.edu/reserva/tsocial/retos.pdf>.
- Seda, R. (2013). *Discurso a la Asamblea del Colegio de Profesionales del Trabajo Social de Puerto Rico*. <http://www.otropuertoricoesposible.org/2013/12/mensaje-presentado-por-la-companera-dra.html>.
- Tedesco, J. (2011). ¿De qué dependen los resultados escolares?. *Cuadernos de Pedagogía*.416. www.cuadernosdepedagogia.com/Content/Documento.spx? params= H4slAAAAAAAEAC2PQWvDMAyF40vhpGOjHUHX9lcdihbNnuii0Sg2.N1lpzV
- Velázquez, B. (2012, noviembre 4). Con 91% de escuelas deficientes. *El Nuevo Día*, p. 36.