

NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES EN CONFLICTO CON LA ORGANIZACIÓN
ESCOLAR
(Estudiantes en riesgo de exclusión escolar: Estudio de caso)

ÁNGELA MARÍA VELASCO BELTRÁN
PATRICIA FONSECA VELANDIA
VICTOR ARTURO MORENO RIVEROS

DIRECTOR Y ASESOR DE TESIS
LUIS FERNANDO ESCOBAR CANO

CINDE – UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
BOGOTÁ - 2011

NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES EN CONFLICTO CON LA ORGANIZACIÓN
ESCOLAR
(Estudiantes en riesgo de exclusión escolar: Estudio de caso)

ÁNGELA MARÍA VELASCO
PATRICIA FONSECA VELANDIA
VICTOR ARTURO MORENO RIVEROS

Trabajo de investigación presentado para optar el título de
MAGISTER EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

CINDE – UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
BOGOTÁ - 2011

NOTA DE ACEPTACIÓN

Los suscritos Jurados de Trabajo

CERTIFICAN QUE :

El Proyecto de investigación , NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES EN CONFLICTO CON LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR presentado por: Ángela María Velasco Beltrán, Patricia Fonseca Velandia y Víctor Arturo Moreno Riveros , como requisito para optar el título de Magíster en Desarrollo Educativo y Social, cumple los requisitos exigidos por el convenio CINDE – UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.

Director y Jurado

Jurado

Bogotá D.C., Julio del 2011

AGRADECIMIENTOS

A Dios, a mis padres y mi familia, a mi esposo Javier y a mi ahijado Mao, por el tiempo que dejé de lado nuestra vida personal... gracias por esperar y comprender y sobre todo, por compartir conmigo el sueño de poder ser YO misma a través de mis metas, sin temor a nada ni a nadie, sin juicios ni miramientos... A mis compañeros de tesis por su conocimiento, experiencia y paciencia. A los docentes, compañeros y directivas del CINDE y la UPN pues fueron y serán un gran apoyo e inspiración para la construcción de conocimiento. A mis estudiantes, amigos y compañeros por el tiempo que me brindaron, por escucharme y por dejarme entrar en sus vidas, por sus consejos y su aliento. A mi institución educativa por el espacio que me brindo para poder estudiar y cualificarme. A todos los que olvido pero que merecen un espacio aquí: Gracias.

ANGELA M. VELASCO BELTRÁN

A mi familia por su comprensión y apoyo, a mis compañeros de trabajo que sin ninguna prevención abrieron su corazón y nos mostraron el por qué de sus prácticas, a las directivas del colegio por brindarme el tiempo para adelantar la maestría y muy especialmente a Sebastián, Macyory y Hugo, que con su sencillez, despreocupación y alegría, narraron sus experiencias y sentimientos con la esperanza de que sus aportes sean escuchados y mejoren la relación de los niños, niñas y adolescentes con la escuela

PATRICIA FONSECA

A Dios, por darnos la vida, a Mi papa, quien siempre está conmigo, a mi Tía Aurora, por su apoyo, A Sandra Bibiana, mi compañera, quien estuvo a mi lado, y me apoyo; A mis hijas, que las quiero mucho y están en mi corazón, a mis compañeras, que con su sapiencia fueron baluarte de esta investigación, a la UPN y CINDE, por la oportunidad que me dieron para abrir mi mente a la investigación social.

VICTOR ARTURO

RESUMEN ANALÍTICO DE INVESTIGACIÓN

COLOMBIA

UPN – CINDE

RAI

TÍTULO: NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES EN CONFLICTO CON LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR
AUTORES: ÁNGELA MARÍA VELASCO BELTRÁN, PATRICIA FONSECA VELANDIA Y VICTOR ARTURO MORENO RIVEROS
PUBLICACIÓN: Bogotá D.C., 2011, pp 244. Gráficos 2. Tablas 2. Cuadros 3, Anexos 5
PALABRAS CLAVES: Exclusión y fracaso escolar, representaciones sociales, subjetividad, conflicto escolar, alteridad.

DESCRIPCIÓN

La escuela excluye a los estudiantes que le resultan “problemáticos”¹, responde a estos casos, poniendo las causas fuera de la institución educativa y de la pedagogía. El comportamiento “problemático” del niño no es visto como una posible respuesta al trato que se le brinda en la escuela, se piensa que estas actitudes se deben a factores subjetivos y externos (familiares, sociales y económicos) que están más allá y por encima de la escuela y la pedagogía, por lo que la escuela debe protegerse excluyendo a aquellos individuos que “no son aptos” para la institución. Es conveniente indagar cómo se van configurando las situaciones “problema” que presentan estos estudiantes durante su estancia en la institución escolar y que culmina, en muchos casos en diferentes formas de exclusión.

Es por ello que surge este gran interrogante como problema de investigación: *¿Cómo son los procesos que configuran las situaciones que ponen en riesgo de exclusión a “estudiantes problema” de una institución educativa oficial de la localidad de Kennedy en la ciudad de Bogotá?*

FUENTES: 50 fuentes consultadas

CONTENIDOS

Esta investigación inicialmente describe las dificultades que vive una Institución Educativa Distrital que atiende población heterogénea y manifiesta en su interior comportamientos difíciles fruto de sus procesos de socialización y otros factores. Para interpretar los hallazgos producto de la recolección de información toma como referentes elementos de teorías como la sociología del conocimiento, las representaciones sociales, el fracaso y la exclusión escolar y la pedagogía de la alteridad. A partir de tres categorías como el conflicto escolar, el fracaso y la exclusión y la organización escolar, caracteriza la situación de los estudiantes “problema” en la escuela y describe de manera analítica la forma como se configuran las situaciones que los ponen en riesgo de exclusión en el transcurso de su estancia en la institución.

¹ En adelante escribiremos “estudiantes problema” o “estudiantes en riesgo de exclusión” para referirnos a esos estudiantes, que por diversos motivos, para la institución escolar resultan “problema”, al punto de excluirlos o considerarlos como un caso de inminente exclusión. La expresión “riesgo de exclusión”, designará precisamente zonas intermedias que, en teoría, cabe establecer entre la exclusión y la inclusión, como por ejemplo la estigmatización y la etiqueta para los “malos estudiantes” que esconden un interés excluyente, evidenciando que el carácter relacional del fenómeno al que nos estamos refiriendo no lo hace parte exclusiva de estudiantes.

METODOLOGÍA

Investigación cuantitativa con una muestra o unidad analítica de 3 casos, seleccionados intencionalmente de acuerdo con sus características, entre estudiantes en riesgo de exclusión – con edades entre los 10 y 18 años-. Estos casos se estudiaron a lo largo de un semestre académico (I-2011). Se emplearon diferentes fuentes y técnicas de recolección de información como fuentes: recursos bibliográficos (documentos de políticas, programas y normas), y como técnicas: entrevistas semiestructuradas, relatos de vida y conversatorios.

CONCLUSIONES

Esta investigación encuentra para los estudiantes mal denominados “problema”, que el fracaso y la exclusión educativa, a los que muchas veces se ven sometidos, son producto de un proceso que se va configurando desde que ingresan al colegio y surge cuando la escuela establece una diferencia entre un “buen estudiante” y un “mal estudiante”.

Frente a los estudiantes “problema”, hay diversas reacciones que determinan sus respuestas y el rumbo de las situaciones que presentan. Las respuestas de rechazo e indiferencia generan más daño, amplían el problema, producen una relación negativa del estudiante con la clase y generalmente, se “solucionan” trasladando el problema fuera del aula, del colegio o del sistema escolar. Muchas veces se realizan al margen de lo establecido en la organización escolar, desconociendo el debido proceso y vulnerando los derechos de los estudiantes y de sus padres. La aceptación institucional a este tipo de comportamientos hace visible la posición de la escuela, que aunque no está expresa, es de rechazo, por eso legítima la exclusión.

Las respuestas de aceptación, que manifiestan la disposición de los maestros para aceptar la diversidad y comprender al estudiante desde una mirada humana y sensible a sus dificultades, muestran una alternativa para la inclusión y la prevención de la violencia escolar, que tanto aqueja a las instituciones escolares.

Gran parte del orden institucional se organiza a partir de políticas externas que se formulan para todas las comunidades escolares, dejando de lado las características propias de cada una de ellas, por lo cual son asumidas desde una actitud resistente, que las desconoce casi en su totalidad y las convierte en ilegítimas. Estas políticas transmiten su intención de reconocer y aceptar poblaciones diferentes, pero no tienen en cuenta que hablar de diferencia incluye a todos los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa en sus múltiples dimensiones.

Para prevenir las situaciones que ponen en riesgo de exclusión a estos estudiantes, es necesario hacer una revisión de la organización institucional a la luz de pedagogías que reconozcan la diferencia y asuman actitudes inclusivas, como la pedagogía de la alteridad.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	13
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	16
Formulación del problema	27
Pregunta de investigación	29
2. OBJETIVOS	31
Objetivo general	31
Objetivos específicos	31
3. JUSTIFICACIÓN	32
4. ANTECEDENTES	40
5. MARCO TEÓRICO	52
5.1. CONFLICTO ESCOLAR	55
¿Qué es y cómo se construye una representación social?	55
¿Cómo se construye socialmente la realidad escolar?	66
La vida Cotidiana	67
Interacción social y lenguaje	69
5.2. FRACASO Y EXCLUSIÓN ESCOLAR	74
¿Qué es el fracaso escolar?	74
Posturas del fracaso escolar	77
¿Qué es la exclusión escolar?	79
5.3. ORGANIZACIÓN ESCOLAR	83
La institucionalización	83

5.4. ALTERIDAD Y PEDAGOGÍA DEL ALTERIDAD	92
6. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA	97
6.1. Contexto Geográfico e Histórico	97
6.2. Contexto Normativo	101
Ámbito Nacional	101
Ámbito Local y Distrital	107
Ámbito Institucional	111
7. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	120
7.1. Enfoque de Investigación	120
7.2 Clase de Investigación	120
7.3. Línea de Investigación	120
7.4. Unidad analítica	120
8. METODOLOGÍA	122
8.1. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	125
8.2. CATEGORIAS DE ANÁLISIS	128
8.3. FASES DEL DISEÑO INVESTIGATIVO	130
9. ANÁLISIS DE RESULTADOS	138
9.1. CONFLICTO ESCOLAR	138
Representaciones sociales	138
Relaciones intersubjetivas	146
Comportamientos que generan conflicto escolar	153
9.2. FRACASO, EXCLUSIÓN E INCLUSIÓN ESCOLAR	157

Estigmatización	157
Exclusión e inclusión educativa	162
9.3. ORGANIZACIÓN ESCOLAR	170
Procesos escolares para la atención de situaciones conflictivas	170
Currículo	177
Políticas educativas en referencia con la atención de estudiantes “problema”	184
Rol del docente	193
10. CONFIGURACIÓN DE LAS SITUACIONES DE POSIBLE EXCLUSIÓN PARA LOS ESTUDIANTES DENOMINADOS “PROBLEMA”	201
11. CONCLÚSIONES	218
12. BIBLIOGRAFÍA	234
13. ANEXOS	240

TABLA DE CUADROS

		Pág.
CUADRO N.1	Acciones preventivas, formativas y correctivas según Manual de Convivencia	115
CUADRO N. 2	Técnicas e instrumentos de investigación.	128
CUADRO N. 2	Preguntas orientadoras para las entrevistas y conversatorios.	132

TABLA DE GRAFICOS

		Pág.
GRAFICO N. 1	Casos de Conflicto Escolar por Grado	19
GRAFICO N. 2	Concepto de Exclusión	81

TABLAS

	Pág.
TABLA N. 1. Caso de conflicto escolar por tipo	98
TABLA N. 2. Caso de conflicto escolar por grado	99

TABLA DE ANEXOS

	Pág.
ANEXO N. 1 Protocolo de entrevista semiestructurada con estudiantes	240
ANEXO N. 2 Protocolo de entrevista semiestructurada con Padres	241
ANEXO N. 3 Protocolo de entrevista semiestructurada con Docentes	242
ANEXO N. 4 Protocolo de entrevista semiestructurada con Pares (compañeros /as)	243
ANEXO N. 5 Guía de conversatorio de docentes	244

INTRODUCCIÓN

En el marco de ideales democráticos se piensa que la escuela ha de ser una institución llamada a promover principios y valores como la igualdad y los derechos humanos, por lo que se espera que sea un lugar en la que los diferentes actores, a través de sus interacciones, construyan y consoliden estos principios y valores. Sin embargo, este ideal está lejos de cumplirse en la práctica.

La escuela, como institución social, establece, legitima y valida aprendizajes básicos, modos de ser y estar que permiten actuar dentro de lo establecido, convirtiéndose en garante del orden social y mecanismo de reproducción del sistema vigente. Tras esta pretensión la escuela termina siendo un instrumento de homogenización, en donde no hay cabida para la diversidad. Se está asistiendo, en palabras de Alain Touraine, a procesos de desocialización y resquebrajamiento de las instituciones. En las sociedades actuales surgen nuevos movimientos que replantean la posición de la escuela frente a la diversidad. Debido a la multiplicidad de los agentes de socialización, a los procesos de globalización y uso masivo de las tecnologías de la información y la comunicación, entre otros, la diversidad es cada vez más visible y desafiante. Reto al que instituciones como la escuela no han podido responder adecuadamente: en lugar de educar para

reconocer y aceptar la diferencia, busca homogenizar, convirtiéndose en fuente de agudización de los problemas sociales en los que se desenvuelven los niños, niñas y adolescentes.

Esta investigación nació de la realidad que se observa en la escuela cuando se niega a aceptar la diversidad como condición humana y asume prácticas excluyentes para solucionar los conflictos que ésta genera en la institución educativa y en la reproducción y profundización de una idea de homogenización como una finalidad consubstancial a la escuela, en la que pareciera estar su razón de ser y, por lo cual, habría que aceptar como legítimas las pretensiones de todos aquellos grupos sociales o pueblos que se le resisten y se han dado a la tarea de construir una escuela propia.

La intención es caracterizar cómo se configuran las situaciones que ponen en riesgo de exclusión a los estudiantes “problema”, para visibilizar ante la comunidad educativa la forma como dentro de la dinámica institucional es atendida la situación de estos estudiantes y, a la vez, mostrar las consecuencias que esto produce en sus vidas.

A veces resulta paradójico que quienes están fuera de la institución tienen mayor capacidad de interpretar las dinámicas escolares, mientras que sus protagonistas, bajo el supuesto que la escuela funciona bien y el sujeto

diferente es quien debe adaptarse, no perciben la necesidad del cambio o evaden su cuota de responsabilidad, por eso cuando surgen dificultades les resulta más fácil culpar a los otros y poner las causas de las situaciones conflictivas exclusivamente fuera de la escuela y, con frecuencia, producir la exclusión.

Se considera que pese a las dificultades y a los entornos difíciles que rodean a los estudiantes y a la escuela, el maestro puede contribuir en la formación de mejores ciudadanos, si asume el reto de atender a estas poblaciones diversas y toma la decisión de aceptarlas y no rechazarlas, para brindarles las oportunidades que socialmente se les ha negado.

1. PROBLEMA DE INVESTIGACION

La realidad que vive a diario la escuela obliga a pensar en diversas situaciones que determinan su funcionamiento, su misión y la forma de responder a las necesidades de su población escolar; algunas de ellas pueden ser:

La problemática social que viven los estudiantes y sus familias, las dificultades económicas, el maltrato, el abandono, la negligencia, las situaciones de madres jóvenes, el abuso, las drogas y el hacinamiento entre otras, como fruto de una realidad nacional e internacional determinada por una sociedad capitalista, globalizada, que los excluye y que les niega la posibilidad de disfrutar de sus derechos sociales y de lo público. Y es que dentro de lo público yace el problema de la exclusión especialmente en cuanto a la inequidad (en amplios sentidos como en oportunidades de empleo, de acceso a la educación e incluso lo referido a la realización personal y humana). La exclusión termina por convertirse en un obstáculo para la igualdad y el desarrollo de principios y procedimientos democráticos incluyentes e implica, la negación de la igualdad que debería existir en la diferencia, poniendo en evidencia los límites de la escuela para asumirla.

De otra parte, la diferenciación social y el conflicto que suele surgir entre estos grupos sociales, no sólo reproduce condiciones de desigualdad y

dominación sino que niega la participación a grupos menos favorecidos sometiéndolos a intereses muy particulares.

Cuando no existe sino una estructura excluyente, no hay acceso igualitario a los aparatos de la justicia, a las deliberaciones y decisiones del Estado, y se propician comportamientos ajenos a la cultura de la civilidad democrática, como el clientelismo y la corrupción (...) La gravedad de la problemática de exclusión es tal que quizás el tema de la agenda global política y social más relevante en la actualidad es la búsqueda de una adecuada conciliación entre la competitividad económica en un ambiente de creciente competencia cada vez más global; junto con la equidad en términos de justicia distributiva y solidaridad social y la democratización de los regímenes políticos en un contexto de deliberación y reflexión incluyentes.(Garay, 2002, p.78).

Esta exclusión, de la cual son víctimas algunos estudiantes en las aulas para los que se considera no hay otra posibilidad, es un ejemplo más de cómo el sistema educativo reproduce lo que ocurre socialmente.

Esta realidad se ve reflejada en una institución educativa de la localidad de Kennedy en la que se percibe cada día y con mayor frecuencia

problemas de convivencia que afectan las dinámicas institucionales, locales y distritales y las relaciones entre los integrantes de las comunidades.

En Kennedy, en el Diagnóstico de Convivencia y Protección en los colegios oficiales de la localidad (DiLE Localidad de Kennedy, 2010), por ejemplo, se muestra como existen dinámicas en el plano local que evidencian los tipos de problemáticas de convivencia escolar que se viven a diario:














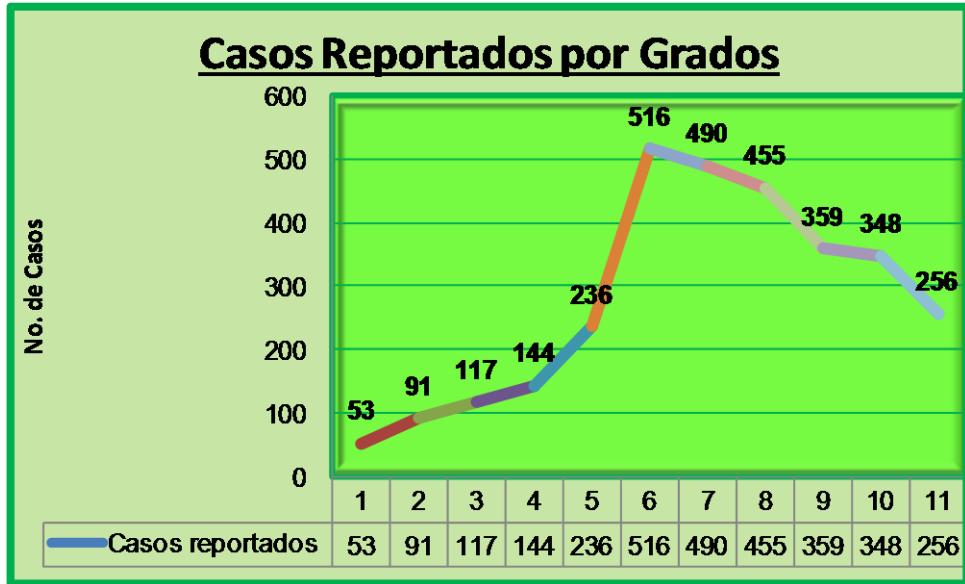
-  Agresiones físicas y/o con armas.
-  Enfrentamiento de grupos fuera del colegio.
-  Maltrato a personas en situación de indefensión.
-  Amenazas e intimidación.
-  Consumo, porte y expendio de sustancias psicoactivas.
-  Agresión verbal y/o psicológica.
-  Robos, retenciones, estafa y extorsión.
-  Daño o destrucción de elementos, equipos e instalaciones.
-  Suplantación.
-  Presión de grupo (Matoneo).
-  Vandalismo, pandillas, parches y combos.
-  Porte de armas.
-  Otras.

Grafico 1: Casos de Conflicto Escolar por Grado



Fuente: Diagnóstico de Convivencia y Protección en los colegios oficiales de la localidad de Kennedy. Bogotá D.C. 2010. DEL Kennedy. Tomado de Indicadores de Convivencia Escolar Colegios Oficiales – SED año 2009

Es notorio observar en estos resultados, como en las instituciones escolares, a medida que aumenta el grado de escolarización, también se incrementan los casos de conflicto y cómo con el paso a la secundaria, entre los grados 5° y 6° se duplican, probablemente debido a los múltiples y simultáneos cambios que deben afrontar los niños y niñas en esta etapa: cambios de sede, cambio de estilo de enseñanza (por ejemplo por rotación), aumento en el número de profesores que orientan sus clases, pérdida de protección ya que no cuentan con un director de curso que esté con ellos de forma permanente como lo tenían en la primaria, entre otros.

Según este estudio, existen dos perspectivas desde las que se puede analizar esta situación como un problema que afecta seriamente a los jóvenes y su entorno: la primera se presenta como consecuencia de contextos familiares conflictivos y precarios económicamente, que obligan a los jóvenes a abandonar los centros educativos, bien sea por huir de sus hogares o por emplearse para conseguir dinero para el sostenimiento familiar (Fundación Paz ciudadanía, 2001). Por su parte, la segunda, percibe la deserción escolar como la posible causante de la violencia juvenil.

Este estudio que determina algunas causas de la álgida situación de convivencia local, deja de lado la posibilidad de la escuela como un agente que potencializa la violencia, que es indiferente o que desaprovecha su incidencia en la vida de los niños, niñas y adolescentes. Por e.j.; la tendencia institucional de la escuela a ver la homogenización de las acciones como el único modo de “lidiar” con la realidad compleja que parece escapar de nuestro control (Fernández:1998) puede explicar la respuesta de muchas instituciones a las situaciones que presentan los estudiantes mal denominados “problema” (que en muchos casos hacen parte de la problemática convivencial descrita) consistente en la exclusión y que se manifiesta en los permanentes traslados de una institución a otra². Estas

² En palabras de Patricia Frola (2007) este fenómeno se denomina el síndrome de la pelota parchada.

respuestas ocultan la imposibilidad o la negligencia de la escuela para atender estos casos y esconden un problema de deserción que la SED identifica pero no considera como tal, porque los estudiantes siguen apareciendo en su sistema de matrículas. Desafortunadamente y aunque la escuela lo sabe, este tipo de respuestas, agudiza en muchos casos los problemas, los estudiantes que salen aparentemente dejan de ser un problema para la institución, pero se convierten en un problema para la sociedad (e incluso para la misma escuela): el problema se desplaza de un ámbito interno a uno externo, donde ésta difícilmente puede incidir.

La escuela sigue mostrándose como un ente difícil de transformar, evidencia su crisis interna y su rezagamiento (por e.j.; en cuanto a avances tecnológicos), no resulta motivante o atractiva para los estudiantes pues no tiene vínculo con el mundo de la vida y hoy es reemplazada por otros actores en la misma educación de las personas.

La misma globalización, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías rompieron la hegemonía de la enseñanza que mantuvo la escuela durante siglos, haciendo que los estudiantes cuenten hoy con diferentes y múltiples conocimientos que no se encuentran sometidos a la autoridad de los currículos escolares. En este punto es importante admitir que la escuela no puede seguir enseñando de manera cuadrículada, debe

reconocer como lo dice Touraine (2000) a cada estudiante como diferente, con conocimientos y vivencias que no puede ignorar y que debe respetar.

Los procesos de socialización que viven los niños, niñas, y adolescentes han cambiado: antes educaban principalmente la familia y la escuela; ahora debido a situaciones sociales variadas como el trabajo, que obliga a los padres de familia a permanecer la mayor parte del día fuera del hogar, estos procesos son asumidos o complementados por otros actores - medios de comunicación, amigos del barrio, hermanos (muchas veces adolescentes), compañeros o “los del parche”, entre otros- , en espacios diferentes al hogar o el colegio

Estos cambios han generado que la población que llega a las instituciones escolares, sea cada vez más heterogénea y que la escuela no pueda responder a todas las situaciones y demandas que presentan los niños y jóvenes. Se diría En palabras que se evidencian procesos de “desinstitucionalización” y la “desocialización” (Touraine,2000), puesto que instituciones, como la familia o la escuela, están perdiendo su estructura clásica y comienzan a desaparecer normas y valores sociales sobre los que se asentaban.

La escuela está presionada para desarrollar unos currículos (inmersos en una supuesta libertad de cátedra, pero que la obligan a responder a unas evaluaciones externas que valoran su calidad) que no tienen sentido para los estudiantes porque en muchas ocasiones se desarrollan utilizando metodologías que no logran movilizar el interés o porque sólo urge la necesidad de prepararlos para pruebas estatales, olvidando que la función del pedagogo es despertar el interés por el conocimiento y favorecer al máximo el desarrollo de las personas y las sociedades. El desinterés de los estudiantes por el conocimiento y el aprendizaje, pone en evidencia la falta de motivación frente al para qué se estudia, que se expresa en evasiones de clase o simplemente no asistir al colegio, irresponsabilidad frente a los compromisos escolares y desconcentración.

La participación de la familia en los procesos escolares sean académicos o convivenciales determina en gran medida la construcción de la autonomía y los principios de responsabilidad y de otros valores que asumen los estudiantes frente al ámbito escolar³. Aunque hay muchos resultados positivos asociados con la participación de los padres de familia y de la comunidad, los docentes aún luchan por involucrar a los padres de familia en asuntos que afectan a la escuela, sin embargo en muchas ocasiones terminan alejándolos debido a que los diálogos y reflexiones que se hacen

³ Investigaciones revelan que cuando los padres de familia y los miembros de la comunidad se involucran en las escuelas, los estudiantes tienen mejores resultados, aumenta la asistencia escolar y disminuye la tasa de deserción escolar. Véase investigaciones publicadas por la SEDL en <http://www.sedl.org/pubs/family30/1a.html>.

sobre los estudiantes son negativos, cargados de regaños, quejas y apreciaciones carentes de posibilidades para que sus hijos(as) logren el “éxito escolar” y que se mide a través de valoraciones cuantitativas que responden más a requerimientos externos que a una visión cualitativa que realmente muestre el proceso de aprendizaje del estudiante y sirva como referente para ayudarlo a avanzar

La participación de los padres de familia y de la comunidad se convierte en una causa de frustración y decepción para los mismos padres, para los docentes y estudiantes de estas comunidades, pero al mismo tiempo se convierte en un desafío.

Volviendo a la dinámica de la escuela, es común que a pesar de los discursos sobre derechos, convivencia ciudadana e igualdad que se han introducido en ella en las últimas décadas y que son manejados por los docentes e incluso promovidos en sus clases, aún se observen prácticas basadas en el autoritarismo, la intolerancia, la dificultad para aceptar la diferencia, para expresar y controlar las emociones en las relaciones que se establecen entre los diferentes actores de la comunidad educativa e incluso en algunos casos se observan estudiantes que proyectan imágenes agresivas, como medio para protegerse de los otros y de sobrevivencia en un medio que a ellos les resulta o consideran hostil.

La formación de los docentes prepara para manejar un saber específico pero no tanto para asumir una población que presenta dificultades fruto de la realidad que viven. No consideran que sea su responsabilidad asumir jóvenes con problemas de comportamiento tan graves, consideran que éstos necesitan reeducadores, que no son aptos para estar en la escuela, se niegan a aceptarlos y no se interesan por entender y mucho menos por asumir el problema y plantear alternativas que les permitan acercarse a esta situación desde otras perspectivas. Por esta razón la mayoría de docentes que tienen en sus aulas a estudiantes con comportamientos problemáticos resuelven la situación al remitirlos a orientadores, coordinadores, psicólogos o padres de familia, para que éstos los asuman. En efecto, la capacidad y consecuente disposición de los maestros para hacer frente a este tipo de situaciones da cuenta de su formación como pedagogos que, no resulta únicamente, de la academia, sino de su sensibilidad y capacidad para comprender el mundo de sus estudiantes .

La diversidad humana que se revela en la escuela no es un tema esencial –como debería serlo- en los procesos de formación docente. Esta realidad muestra evidentemente diferencias y desigualdades ignoradas o que se pretenden ocultar, que hacen que la educación, lejos de concebirse o validarse como derecho fundamental, sea un espacio de exclusiones,

discriminaciones y privaciones que legitima las desigualdades como problemas meramente de subjetividad (Escobar, 2010)

Dentro de ese mismo orden escolar en el que no hay cabida para estudiantes “diferentes a los demás”, se incluyen discursos, lenguajes, representaciones sociales y explicaciones con las que se sostiene, legitima y establecen fronteras entre lo aceptable y lo inaceptable, la capacidad y la discapacidad, los sujetos que van bien y los que tienen dificultades y los juicios positivos y negativos sobre el rendimiento (Baker, 2002). Algunos de sus presupuestos están muy enraizados en creencias que sostienen que, no todos los estudiantes valen para el estudio, no todos pueden o quieren responder a las exigencias escolares y que así es y será siempre siendo la tipificación del alumnado algo consustancial a los sistemas escolares (Oakes y Rogers, 2007).

Así expresiones diversas como: “desadaptados”, “insoportables”, “irresponsables” y otras, son muestra clara de cómo la exclusión toma rostro, espacio y tiempo, disponiendo y aplicando palabras que etiquetan, clasifican, diferencian, separan y estigmatizan, convirtiendo a la escuela en una institución más de control social y ejercicio de poder que de aprendizaje social (Foucault, 2000).

Formulación del problema

La escuela excluye a los estudiantes que le resultan “problemáticos”, pero a pesar de la aparente obviedad de la respuesta, no es del todo claro qué hace problemático a un niño o joven para la escuela hasta el punto que la institución considere necesario y justificable su exclusión y menos, cómo se configura como caso problemático.

En adelante se hace referencia a “estudiantes problema y/o en riesgo de exclusión” al hablar de niños, niñas y adolescentes, que por diversos motivos, para la institución escolar resultan “problema”, al punto de excluirlos o considerarlos como un caso de inminente exclusión. Se hace referencia a estudiantes en situaciones o realidades muy heterogéneas: bajos rendimientos académicos, manifestaciones de carácter personal o social (comportamientos) que la escuela, los docentes, las familias y la sociedad valoran como inadmisibles, la estancia en la escuela pero el desenganche efectivo (y afectivo) de ella y el abandono prematuro de la educación obligatoria. La expresión “riesgo de exclusión”, designa precisamente zonas intermedias que, se establece entre la exclusión y la inclusión, como por ej., la estigmatización y la etiqueta para los “malos estudiantes” que esconden un interés excluyente.

Se ha señalado que la escuela responde a estos casos, poniendo las causas en un lugar afuera de la institución educativa y de la pedagogía (la responsabilidad de asignar sus causas a la “personalidad”, al “carácter”, en fin, a factores de orden subjetivo, a la familia o a factores de orden socio-económico y cultural), de esta forma las prácticas pedagógicas “quedan libres de culpa”. Más allá de esta respuesta contestataria, de resistencia y defensa que tienen los docentes y directivos de su acción profesional y social, es conveniente indagar sobre cuáles son los factores del orden institucional y de las formas como los diferentes actores escolares se representan estos “estudiantes problema” que llevan a que se produzcan este tipo de repuestas y las consideren legales y legítimas.

Las dificultades de los estudiantes mal llamados “problema” y que se encuentran en riesgo de fracaso o exclusión escolar, se van configurando en un largo proceso de gestación en el que inciden factores múltiples, combinados y acumulativos y en los que se proyecta y adquiere visibilidad todo el entramado de relaciones que en cada contexto social, institucional y personal tejen los vínculos siempre complejos entre la sociedad, los sujetos, la cultura y los saberes.

Los casos “problema” se van configurando a lo largo de un proceso y la exclusión definitiva de la institución se produce como expresión final de

una serie de hechos, en los que se gana un relativo consenso entre los docentes sobre la necesidad y conveniencia de la exclusión, de ahí la importancia de estudiar ¿cómo se construye este consenso?, ¿alrededor de qué ideas se construye?, ¿cuáles son los elementos de la organización escolar y de las representaciones que en la escuela se tienen de estos casos, qué determinan o condicionan estos consensos?, ¿cómo impacta a los estudiantes y a los padres de familia, cómo se configuran las formas como ellos responden a lo largo del proceso?,

Pregunta de investigación

Por los planteamientos anteriores, la pregunta sobre la que se desarrolló esta investigación es:

¿Cómo son los procesos que configuran las situaciones que ponen en riesgo de exclusión a “estudiantes problema” de una institución educativa oficial de la localidad de Kennedy en la ciudad de Bogotá?

De la anterior, se derivan algunos interrogantes que orientan esta investigación:

- ¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen los estudiantes, los padres de familia y algunos pares de los “estudiantes problema”,

qué piensan, qué sienten estos actores acerca del niño, niña o adolescente considerado problema?

- ¿Cuáles son las ideas de “estudiante problema en riesgo de exclusión escolar” que pueden derivarse de la normatividad existente (normas del nivel del MEN, SED y colegio –manual de convivencia) que sobre esta clase de estudiantes tiene los diferentes actores escolares?
- ¿Qué tipo de respuestas institucionales se dan frente a los estudiantes denominados “problema”?

2. OBJETIVOS

Objetivo general

Caracterizar los procesos que configuran las situaciones que ponen en riesgo de exclusión a estudiantes denominados “problema” de una institución educativa oficial de la ciudad de Bogotá.

Objetivos específicos

- ✓ Describir las representaciones que prevalecen entre estudiantes, docentes y padres de aquellos estudiantes denominados “problema” y que se encuentran en riesgo de exclusión.

- ✓ Analizar la normatividad existente respecto a la prestación del servicio educativo para este tipo de población y relacionarlas con las representaciones que diferentes actores escolares tiene sobre los estudiantes “problema”.

- ✓ Describir la dinámica y la forma en que se aplican las normas escolares en los casos de posible exclusión.

3. JUSTIFICACIÓN

Los problemas que viven los estudiantes en sus contextos rebasan las posibilidades de la escuela, ésta, como institución social, puede constituirse en un espacio en el que a través de la reflexión sobre la realidad social (en sus niveles macro y micro en la que se encuentran inmersos sus integrantes), les ofrezca la educación que necesitan. Una escuela donde las relaciones e interacciones sociales que se establezcan estén matizadas por la vivencia de valores como el respeto, la amistad y la solidaridad, se reconozcan los derechos de cada uno de sus miembros y se oriente a la construcción de una ciudadanía emancipada⁴

La escuela concebida como un escenario para ejercer la democracia participativa⁵ implica modificar paradigmas, prejuicios y estereotipos en algunos modelos de enseñanza y en las relaciones docente – estudiante.

⁴ Ciudadanía propuesta por Thomas. H. Marshall (en Ciudadanía y Clase Social, 1998) que enfrenta la contradicción entre la igualdad formal del sistema democrático y la persistente desigualdad real del capitalismo de mercado; busca garantizar los derechos civiles, políticos y sociales y un mínimo de bienestar común que reduzca el conflicto social permitiendo a las sociedades continuar progresando. Muestra que la igualdad social, la garantía de un estado de bienestar mínimo para todos, la justicia redistributiva y la solidaridad colectiva, aliviarían los efectos negativos de las contradicciones entre la democracia y el capitalismo y garantizaría al mismo tiempo su supervivencia.

⁵ Modelo propuesto por Machperson, (en La teoría democrática: Ensayos en Retrieval, Oxford, Reino Unido, Oxford University Press, 1997) que se encuentra aún en evolución siendo aún propuesta por construir ya que las sociedades contemporáneas solamente han implementado una conciliación parcial entre capitalismo y democracia. Sobre todo, porque implica empezar por mejorar y perfeccionar las instituciones establecidas como el funcionamiento independiente de los poderes, particularmente del poder judicial. Dos rasgos básicos de una democracia participativa en el contexto de sociedades altamente desiguales, son: 1) la función del sistema educativo en la promoción de una formación y el desarrollo de una cultura de ciudadanía de derechos y obligaciones, de educar para competir pero no desde la base del individualismo sino en las ventajas de cooperar, del trabajo en equipo, de las relaciones de reciprocidad y complementariedad; y 2) la democratización de la economía, que es el desafío históricamente mayor.

Una escuela inclusiva que transite libre y conscientemente hacia el cambio en sus principios, creencias, valores, representaciones, acciones pedagógicas, lenguajes, normas, rutinas y actuaciones: un proceso de ninguna manera impuesto (González, 2008).

Una institución con estas características tendrá una filosofía más flexible, necesaria para comprender e interpretar su realidad: inmersa en situaciones conflictivas, con multiplicidad de actores que tienen historias y vivencias propias, y que se relacionan en este espacio institucionalizado y la configuran.

En la realidad la escuela es concebida como el lugar al que los niños, niñas y adolescentes asisten para adquirir competencias y habilidades básicas para desenvolverse en el mundo académico, social y laboral (Art. 5 Ley Gral. De Educación), un lugar pensado generalmente desde intereses ajenos a los del estudiante (docentes, directivos, padres, normas, leyes, políticas, entre otras), que se constituye en un mundo muy distante de su cotidianidad.

En este entramado, la convivencia escolar ha pasado a un segundo plano, incluso en el momento de la planeación institucional se desconoce su importancia en la generación de ambientes propicios para el aprendizaje y la

formación ciudadana. Así, en la misma construcción del currículo⁶ se priorizan los componentes académicos, la organización institucional basada en normas y pautas de comportamiento que olvidan el contexto, las realidades y situaciones de conflicto e impiden atender a la población y el adecuado funcionamiento de la escuela.

Entender la realidad de la escuela implica pensar en los nuevos procesos de socialización, las pretensiones del currículo, si este corresponde a la realidad y al contexto de la población o a las exigencias de la SED -que mide la calidad de la educación a través de pruebas estándar-, la poca participación de la familia y la dinámica organizacional bajo la cual se constituye la escuela. Para la escuela cada vez resulta más difícil convocar las voluntades de los estudiantes en la participación y construcción de un proyecto educativo pleno de sentido para ellos, frente a lo cual el camino más usado – en muchos casos- es el de la imposición. La preocupación lícita de la escuela por el mantenimiento del orden institucional que descansa en preceptos y normas que regulan la conducta individual desde la moral del deber ser y no desde el respeto y la sujeción consciente y crítica de éstas, termina constituyéndola en otro espacio de ejercicio de poder, en el que los intereses de sus integrantes poco tienen cabida.

⁶ El currículo es definido por varios autores, entre ellos Abraham Magendzo y Alicia de Alba. Magendzo lo concibe como una selección y organización de la cultura escolar de acuerdo a una visión propia de hombre y de sociedad en el que se incluyen planes de estudio, sistemas de evaluación, administración, relaciones e interacciones, expresiones manifiestas y ocultas.

Así la escuela termina persiguiendo, ante todo, la docilidad de sus miembros. El docente enseña el orden y disciplina en clases, así como el respeto a la autoridad, siendo el éxito escolar reservado para los estudiantes que se someten al orden institucional. En la sociedad sumisa en la que vivimos cualquier anomalía será silenciada y sancionada, reprimida y excluida. Según Foucault (2002), la escuela es una institución que reprime y excluye a los que no están dentro de la normalidad establecida, etiquetando la conducta diferente. La escuela rompe el espacio/tiempo de la socialización familiar, y en ella cada espacio tiene una forma de comportamiento “adecuado”, y cada cosa un lugar (pupitres, filas, sillas, entre otros) y un tiempo determinado y organizado al margen de ellos mismos (descansos, formaciones, clases, exámenes, vacaciones) – distribuyendo el aula en torno al docente y a su control.

En esta realidad emergen los estudiantes mal denominados estudiantes problema, que se encuentran en riesgo de exclusión. Ciertos análisis que realizan los profesores sobre las situaciones que viven los estudiantes solo se limitan a las apreciaciones que recogen de sus actitudes, los “catalogan” de acuerdo a su “fama”, comportamiento y disposición para estudiar, trabajar y participar en el aula y las situaciones conflictivas que han tenido con ellos, consideran que cuando un estudiante manifiesta inconformismo o no hace lo que el profesor pide es grosero, lo que termina

por evidenciar como la ley, en palabras de Juan Hessen (1974) es en última instancia, expresión de poder por excelencia, pues aunque la escuela propone unas normas, su aplicación efectiva se reserva dependiendo de quien las aplique.

Algunos docentes, analizan las situaciones conflictivas como problemas de carácter individual que se pueden controlar si se entrena al estudiante en habilidades sociales, dejando de lado los procesos de socialización que configuran su vida: relaciones con el grupo, con los docentes, con la organización, con el contexto escolar, olvidando que en la interacción con los otros (pares o adultos) las dificultades se pueden potenciar o superar.

Los estudiantes que se resisten a las normas impuestas por la escuela, los que no muestran cambios positivos, los que no se transforman a partir de los discursos de los docentes o padres, están en riesgo de ser excluidos porque según se dice: el problema es de los estudiantes que no se adaptan a ella. En muchos casos se reivindica la exclusión para buscar “el bien común”. Se olvida que el problema de estos niños tiene raíces en los contextos en los que transcurre su vida y que la escuela, como institución, además de no ofrecer lo adecuado para atenderlos, les hace demandas a las que ellos se resisten.

El “mal comportamiento” puede ser una etiqueta mal usada para esconder mensajes de ayuda y reclamos de estudiantes que no reciben respuestas claras y precisas a sus necesidades e intereses.

Es valioso haber realizado esta investigación que permite visibilizarlos y darles la voz que ha sido silenciada por quienes ejercen una “autoridad” sobre ellos y así mismo comprender que el comportamiento indeseado⁷ de estos “estudiantes problema” se da a partir de su entorno y de las relaciones que establecen con los adultos que le rodean, con el colegio, sus pares y hasta con su propia familia pues todos estos actores son corresponsables de una u otra forma de dichas manifestaciones.

Patricia Frola (2007) emplea el término comportamiento indeseable para agrupar actuaciones o manifestaciones como la hostilidad, la conducta agresiva, la poca tolerancia, las peleas frecuentes, los insultos, las burlas, el desacato y la oposición a normas y reglas institucionales, la altanería, el ridiculizar o desafiar las actuaciones del docente, las actitudes de defensa o venganza e incluso la premeditación o planeación de revanchas o aplicación de la ley del Tali3n.

⁷ El término de conducta problema surge entre los siglos XVIII y XIX con los estudios del m3dico alem3n Heinrich Hoffman al describir cuadros cl3nicos “anormales” como rebeldía, reincidencia pese al castigo y actitudes agresivas entre otras. En la actualidad dichas conductas se toman como indeseables y se les asigna el calificativo de *problema*, *conductas disruptivas* o *violentas*, para referirse a estudiantes o grupos que no siguen reglas o no respetan l3mites. Frola(2007).

Al igual que los estudiantes, los docentes y directivos también son fruto de una sociedad que determina sus actuaciones y los imaginarios sobre la forma como asumen los problemas y se relacionan con los estudiantes, especialmente con aquellos considerados “problema”. Muchas veces los docentes hacen lo que critican a los niños y son tan heterónomos como ellos, olvidan o no caen en cuenta que esto es, en parte, el producto de una escuela que no educa para la libertad, sino, para el sometimiento, la obediencia, para mantenerse en la expectativa de que otro, diga que es lo que debe ser.

Es indudable que en este sentido, los problemas que generan el fracaso escolar y que en ocasiones llevan a la exclusión, están ligados de una u otra forma a las relaciones intersubjetivas que se establecen en el contexto social, familiar y escolar. Desafortunadamente la escuela es hoy un entorno de riesgo para el fracaso y la exclusión escolar, que según María Teresa González (2008) presenta características tales como: el ser homogenizante, individualista, promotora de la exclusión, poseer condiciones organizativas poco inclusivas, estar desconectada de las familias y evidenciar la falta de liderazgo.

Esta investigación tiene gran importancia y relevancia social y educativa especialmente para la comunidad educativa bogotana en la que se

desarrolló, ya que su análisis permite generar nuevas formas de comprender el problema de la exclusión escolar, la lleva a asumir una posición crítica frente a los conflictos que se presentan con los estudiantes considerados “problema” y a pensar en alternativas diferentes a la exclusión, ya que como se ha dicho, aunque resulta muy difícil promover desde la escuela situaciones de cambio macrosocial, si es posible despertar en la comunidad educativa inquietudes en torno al desarrollo de propuestas más humanas e incluyentes, que consideren al estudiante como un sujeto (sea estudiante, docente, padre u otro) determinado por sus vivencias e interacciones, como bien lo afirman Touraine(2000) o Foucault (1984/2002) un sujeto en emergencia de su subjetividad, que considere el pensar en el otro, hacerlo objeto de su cuidado y ocuparse de él como ejercicio propio de su libertad.

Es entonces el momento para preguntarse ¿en qué sistema escolar queremos incluir a todos? ¿Será acaso que la organización de la escuela hoy produce en gran medida exclusión? ¿Cuándo es válida la exclusión? ¿Cómo puede re-examinarse la institución, conservando el sueño de educar a todos pero evitando reproducir las mismas injusticias e inequidades? ¿Cómo los procesos educativos responden a la problemática social?, ¿Cómo derivar alternativas que respondan de forma eficiente a los retos sociales y a las necesidades de la población escolar, especialmente a aquella que presenta mayores dificultades?

4. ANTECEDENTES

La bibliografía que se encuentra sobre el tema nos remite a investigaciones de países como España, Argentina o México. En Colombia podemos encontrar investigaciones realizadas en la costa Atlántica y en el Distrito Capital.

No son pocos los estudios e investigaciones que se han hecho para analizar la realidad escolar sobre conflicto, convivencia y exclusión a la luz de las dinámicas que ocurren en su interior. Seguramente una mirada en conjunto de estos estudios constituye un gran cuerpo de conocimientos para pensar la escuela como espacio que reconoce y acepta la diferencia y desde el cual se vislumbren caminos hacia una verdadera educación inclusiva.

A continuación se esbozan algunos estudios que se destacan en este sentido:

Desde mediados de los años noventa se implantan en la educación española medidas dirigidas para prevenir el fracaso escolar. En el País Vasco y Murcia a partir de investigaciones y proyectos en centros educativos, dirigidos por el profesor Juan Manuel Escudero (1998), buscaron identificar,

describir y divulgar buenas prácticas que, desde la atención a la exclusión, pudieran ser considerados respuestas de inserción y prevención del fracaso.

Las investigaciones se basaron en estudios de campo que mostraron como esta problemática es un síntoma de que el currículo y el aula de clases responden a un orden tal que, tipifican a un mayor número de estudiantes como sujetos no aptos para aprender los contenidos y los aprendizajes comunes de la educación.

Estas investigaciones y posteriores acciones como su inclusión en aulas diversificadas han llevado de alguna forma a que los estudiantes comprendan mejor los contenidos, realicen más actividades prácticas que en las aulas ordinarias, mejoren su actitud hacia el estudio, así como su propia imagen y sus relaciones con sus familias. Lo que más valoraron de la intervención posterior es el hecho de haber mejorado sus relaciones de atención, ayuda, apoyo y confianza por parte de sus profesores. Pese a que el crear aulas especiales sea una buena muestra de inclusión -aunque incompleta- es una medida de lucha contra la exclusión que permite eludir una privación más fuerte (como la salida definitiva de una institución).

La diversificación aunque en este caso particular sea una medida posible de inserción, es tardía en las trayectorias de estudiantes con

dificultades y termina marginándolos. Sin embargo, y a pesar de los esfuerzos realizados, los índices generales de fracaso escolar no disminuyeron, evidenciando que se está lejos de garantizar la inclusión básica.

El orden administrativo vigente no será apto para provocar las transformaciones necesarias del actual orden escolar mientras sigan depositándose tantas expectativas en el poder milagroso de medidas y programas especiales que, a pesar de sus buenas intenciones, miran hacia otro lado, ya que a lo sumo esta propuesta reclama la recomposición de miradas, políticas y prácticas para afrontar la exclusión educativa.

De otro lado, existen otras investigaciones y proyectos como los del grupo de Ángeles Parrilla y Teresa Susinos⁸ acerca de los procesos de exclusión socio-educativa, narrados por jóvenes con edades comprendidas entre los 18 y 25 años. En éstas se entiende la exclusión como un fenómeno estructural y no coyuntural en el que intervienen un complejo entramado de procesos, relaciones e instituciones: un proceso que se va construyendo socialmente.

⁸ Investigaciones en torno a la construcción del proceso de exclusión social en jóvenes y la elaboración de una guía para la detección y evaluación de procesos de exclusión en 2007 en las provincias españolas de Cantabria y Sevilla.

En ese proceso la institución educativa es considerada un contexto clave por su valor en la vida de jóvenes, que por características propias de la edad, han pasado en ella una parte importante de sus vidas. La investigación igualmente quiere mostrar que la exclusión no depende tanto de las condiciones individuales de los sujetos como de los sistemas de organización social e institucional que imponen barreras que dificultan o impiden la participación de las personas y contribuyen a su segregación o exclusión⁹. Define la exclusión educativa como un complejo proceso que discurre a través de diversas fases y en el que convergen también diversidad de factores, estructuras y dinámicas. Algunos de los fenómenos asociados a la exclusión educativa (Escudero, 2005) pueden ser el abandono escolar, el fracaso educativo, los niveles de formación inferiores a los deseables, la conflictividad escolar, etc.

La situación de exclusión escolar se puede reconocer, por ej., en niños y niñas que no acceden a la educación o que abandonan la escuela, en los que estando adentro son ignorados en sus diferencias (necesidades educativas especiales, origen social, etnia, género, etc.) y en los que al superar las diferentes etapas educativas, no logran insertarse satisfactoriamente en la sociedad. La exclusión educativa, por tanto, puede

⁹ Zarb (1997) ha hablado de barreras sociales, mientras que en el ámbito educativo Booth et al. (2000) han propuesto el concepto de barreras al aprendizaje y la participación. Citados en *"Cuando la escuela excluye: análisis de barreras escolares a la inclusión"*. Parrilla, A. y Susinos, T. (2009).

aparecer, ya sea en el acceso a la educación, en los procesos o en los resultados escolares. Pero, comprender la exclusión plantea, como señalan Barton y Oliver (1997), la necesidad de analizar no sólo el mencionado proceso de construcción de la misma (los mecanismos y las formas que conducen a ella, los participantes en ese proceso, las relaciones entre estos y los excluidos), sino también la dimensión personal y subjetiva, la vivencia misma de la exclusión, la interpretación, opiniones y perspectivas que de su propia situación tienen las personas en situación de exclusión.

En concreto, en este trabajo se analizó la forma en que la institución educativa responde a jóvenes en situación de vulnerabilidad o exclusión social. Con este fin se identificaron y describieron las barreras escolares para la participación educativa tal y como las expresaron y vivieron estos jóvenes. Se empleó el marco de referencia de un proyecto de investigación realizado en las universidades de Sevilla y Cantabria desarrollado a lo largo de los últimos 4 años. En primer lugar, el estudio señaló claramente cómo la institución escolar actuaba a través de sus reglas y normas ya sea explícita o implícitamente en la vida de las personas, produciendo o participando en procesos de exclusión.

La escuela que vieron y denunciaron los jóvenes de este estudio no transforma ni intenta transformar nada, en ella evidenciaron diversas formas

de exclusión que están fundamentadas en determinadas ideas que han sido “naturalizadas” a través de la historia educativa y que pasan desapercibidas no sólo para aquellos que las ejercen, sino también, en muchos casos, para aquellos que las sufren o para la sociedad en general, como por ejemplo el uso y desarrollo de espacios especiales para determinados estudiantes sin considerar el posible efecto marginador y etiquetador de los mismos.

La institucionalización más o menos consciente y permitida de ideas y prácticas escolares excluyentes exige cuestionarse el papel que la escuela desempeña en relación a estos procesos y a la propia sociedad. Tomando como referente el planteamiento de la educación inclusiva, este estudio evidencia la necesidad de revisar en la escuela los mecanismos que generan y conllevan situaciones excluyentes y plantear respuestas educativas que caminen hacia opciones ideológicas, culturales, prácticas, etc. que devuelvan a la escuela un papel activo y no meramente reproductivo en la lucha contra las desigualdades y las diferencias sociales y educativas.

En Argentina, diversas investigaciones y estudios realizados por Carina Kaplan (1992) desde una perspectiva de análisis del discurso, se afirma que “constituimos aquello que nombramos” puesto que “se pueden hacer cosas con las palabras” y establecer vínculos a través entre ellas.

“Cuando en el ejercicio de la docencia, tipificamos, ponemos nombre a nuestros alumnos, llenando nuestros casilleros vacíos o etiquetando cualidades reales o supuestas, estamos contribuyendo, quizás inconscientemente, a producir aquello que designamos” (Kaplan, 1992, p.10).

El estudiante se refleja en su familia, en sus pares, en su docente: ese que tiene una autoridad entendida como legitimidad que “pone nombre” a sus acciones.

En sus investigaciones, esta maestra se ha ocupado de reconstruir la lógica de estos actos de tipificación y al mismo tiempo reconstruir la estructura de las categorías mentales más frecuentes que emplean los docentes para clasificar a sus estudiantes. Kaplan (1992), vuelca su estudio sobre el discurso del maestro no para alabarlo o condenarlo, sino para comprenderlo y facilitar un autoexamen pedagógico de su labor.

Estudios anteriores que Kaplan realizó sobre representaciones escolares de los estudiantes y su relación con la práctica pedagógica han permitido complementar estos resultados para poder conocer el mundo de los docentes: cómo ellos “*etiquetan*” o clasifican, valoran y generan

expectativas acerca de sus estudiantes y la relación que éstas guardan con el comportamiento y rendimiento escolar de los niños, niñas y jóvenes.

En el país azteca, la maestra Patricia Frola (2007) ha desarrollado una ejemplar reflexión en torno al fenómeno que se produce en las escuelas mexicanas referido a los estudiantes en riesgo de exclusión o como ella los denomina: estudiantes con comportamientos o conductas indeseables y cómo los docentes pueden afrontar o reducir las manifestaciones de estas en el aula puesto que generan conflicto y obstaculizan la convivencia¹⁰.

En sus escritos ha planteado que este fenómeno escolar no es sólo un “problema” del estudiante, sino por el contrario, es el resultado de la interacción dinámica y constante con el medio ambiente y su entorno social puesto que éstas, producen modificaciones, cambios y ajustes en el individuo (Frola, 2007,p.5). También reconoce cómo las etiquetas y las dinámicas escolares hostiles y excluyentes perjudican a los estudiantes en cuestión y desencadenan en muchos casos esos comportamientos que rechazamos.

Ya en el ámbito colombiano, investigaciones desarrolladas en el departamento del Magdalena abordan la comprensión del fracaso escolar desde las expectativas propias de los estudiantes en sus contextos naturales

¹⁰ En este conjunto de herramientas que brinda para poder acceder a estos niños y estudiantes denominados comúnmente como estudiantes problema, presenta la técnica del Círculo Mágico como estrategia de intervención en el aula para mejorar la comunicación asertiva través del juego.

y socioculturales. Se deconstruye esta problemática considerando la dimensión humana en el contexto de la región Caribe colombiana, que presenta sus características propias invitando a un análisis integral complejo y atendiendo a la biodiversidad para construir alternativas pertinentes que involucren a todos los sectores sociales.

Para lograr el objetivo, se realiza la presentación sucinta de estudios de caso de dos escuelas: una urbana y otra rural, en los que se dejan entrever contrastes inherentes al desarrollo desigual que viven los diferentes contextos, lo que conlleva a un llamado urgente a las comunidades para que de manera activa y participativa promuevan el desarrollo regional, tomando como eje transversal el mejoramiento de la calidad de la educación como calidad de vida. Las reflexiones planteadas en este trabajo van más allá de una reducción del tema del fracaso escolar a un informe estadístico detallado que deja de lado la naturaleza cualitativa del problema, por cuanto los cambios se logran a partir del reconocimiento y la recuperación de las voces de los sujetos que requieren de espacios y mediaciones que los motiven a seguir en la escuela.

En los dos estudios de caso, en los cuales el fenómeno del fracaso escolar está diferenciado por el desarrollo desigual que afecta a la escuela rosalimista de La China-Magdalena respecto de la Normal Superior María

Auxiliadora de Santa Marta, lo que implica para la primera niveles potenciales y reales de deserción escolar mayores que para la segunda, identificando a las inequidades como el detonante del fracaso escolar en las comunidades.

En el ámbito del Distrito Capital encontramos valiosos estudios e investigaciones de representaciones sociales acerca de estudiantes con necesidades educativas especiales y sobre representaciones sociales de estudiantes con respecto al docente.

De estos estudios se destaca la investigación “¿Las pandillas en Bogotá? Reflexiones en torno a su conceptualización e investigación” del Centro de Estudio y Análisis en Convivencia y Seguridad Ciudadana (CEACSC), adscrito a la Secretaría de Gobierno Distrital de la Alcaldía Mayor de Bogotá y coordinado por el investigador Alirio Pesca e IDIPRON¹¹, cuyo objetivo fue identificar, cuantificar y caracterizar la participación y el papel de los habitantes de Bogotá entre los 12 y 35 años como víctimas y victimarios de delitos, la criminalidad y la violencia de la ciudad. Este estudio recogió inicialmente información proveniente de reclusos y jóvenes infractores, con trayectoria delincencial, portadores de armas, consumidores de drogas,

¹¹ Instituto para la Protección de la Niñez y la Juventud: Entidad de naturaleza pública descentralizada, con personería jurídica y autonomía administrativa. Creado mediante el Acuerdo No. 80 de 1967 del Concejo de Bogotá y funciona desde 1970. Con la expedición del Acuerdo 257 de 2006 sobre reforma administrativa, el IDIPRON conforma con la SDIS, el Sector de Integración Social.

desertores del hogar y de la escuela. En una segunda parte, la información procede de estudiantes “problema” tanto en la escuela como en el hogar, profesores y orientadores de los mismos; con una menor relación con las armas y el consumo de drogas, pero cuyo número ha aumentado tras el proceso de exclusión o deserción escolar al no existir la prevención en delincuencia juvenil y dando lugar a la consolidación de pandillas.

Se apela en esta investigación a la sensibilización por el tema desde la comunidad educativa para ver las situaciones escolares como puntos de aprendizaje y cuestionamiento alrededor de los cuales se permitan generar dinámicas que preserven la dignidad, el reconocimiento, la diversidad y la alteridad. Esta nueva perspectiva podrá redundar en ámbitos locales –y por qué no distritales- al generar inquietudes, propuestas y herramientas diferentes a la exclusión, ya que ésta, lejos de buscar el bienestar común aumenta la problemática social y obstaculiza el verdadero desarrollo humano.

En el Distrito Capital también encontramos grupos de investigación orientados por el IDEP, como “Infancias” que han desarrollado estudios en centros educativos de la ciudad de Bogotá en torno al fracaso y la deserción escolar. Uno de estas investigaciones realizada en el Colegio Distrital Santa Librada denominada “El fracaso y la deserción escolar como manifestaciones

de vulnerabilidad educativa” se enfocó en estudiantes que reiniciaron su proceso académico en un determinado grado, así como en el imaginario que de ellos construyeron sus docentes.

Esta investigación tuvo por objeto indagar sobre los factores de índole social, pedagógica, cultural, económica e institucional que ponían en riesgo de deserción y fracaso escolar a su población de niños y niñas de preescolar y básica primaria y logró describir aquellas condiciones que determinaron esta exclusión de la cual fueron víctima dichos estudiantes, destacando la labor que debe realizar la escuela en estos casos.

5. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

Para caracterizar los procesos que configuran las situaciones que ponen en riesgo de exclusión a “estudiantes problema”, se hizo una interpretación de la problemática descrita a través de tres categorías: el conflicto, el fracaso y la organización escolar. Estas categorías permitieron analizar la dinámica de la escuela y hacer una lectura de la manera como la institución, representada en cada uno de sus actores, interactúa con estos estudiantes en la cotidianidad.

El conflicto es una situación inherente a las instituciones y al ser humano, que nace de la diferencia y de la divergencia presente en las interacciones, y en el que las partes procuran la obtención de sus propios objetivos. Al ser el conflicto inherente a la vida del ser humano el problema entonces no es éste sino la forma en que se aborda, que puede determinar posibles soluciones o aumentarlo.

En la escuela frente a la situación de los estudiantes “problema” que genera conflicto, se presentan dos formas de actuar frente a éste, como lo afirma Amparo Caballero González en su texto “Psicología social y educación para la convivencia”. Una donde se considera que nada se puede hacer con estos estudiantes, que la escuela se debe sobre todo a aquellos alumnos

que quieren aprender, a los que se comportan bien y desean aprovechar las oportunidades que la institución escolar les ofrece. Y otra, que considera que la escuela tiene que atender a todos los estudiantes, independientemente de su actitud, y que es precisamente con aquellos que se muestran problemáticos y poco motivados con los que tiene que hacer un mayor esfuerzo, tratando de poner en marcha todos los mecanismos de compensación educativa que estén en su mano. Si la comunidad valora este conflicto como reto y oportunidad de aprendizaje podrá encontrar formas asertivas de solucionarlo en las que todos sean reconocidos, contrarias a las que tienden a resolverlo a través de la exclusión o la violencia.

Dentro del orden social que se establece en la escuela, los estudiantes que no responden de forma “normal” a las prácticas escolares (convivenciales y académicas), o no se ajustan a ellas, fracasan. Las evidencias de ello saltan a la vista a través del maltrato, el desconocimiento de los derechos, la estigmatización y otras tantas formas de inculpação hacia el estudiante que determinan su posterior exclusión.

La escuela como institución social mantiene el control social, enseña los valores, saberes y comportamientos que son admitidos socialmente, organiza sus dinámicas institucionales y su currículo tomando como referencia las políticas nacionales y distritales, las orientaciones de quien las

dirige y a veces de su comunidad. Esta permeada por una idiosincrasia a partir de la cual se explican sus propias características y dificultades institucionales y tras la cual se esconde la manera en que los grupos e individuos inciden en ella.

De acuerdo con lo anterior se analizaron referentes teóricos relacionados con las categorías descritas en los que se destacan autores como Sergei Moscovici, Berger y Luckmann, Juan Manuel Escudero, Lidia Fernández, entre otros que nos dan elementos para entender la forma en que éstas se conjugan para ofrecer una mirada analítica del problema planteado.

Finalmente, se ofrece una perspectiva desde la pedagogía de la alteridad para que la escuela aborde la situación de los estudiantes “problema” desde una mirada en la que se reconozca al otro como igual pero diferente, que visibilice a los miembros de la comunidad educativa como sujetos de derechos, que respete la perspectiva del Otro, que tenga en cuenta sus intereses y donde cada uno sea corresponsable del cuidado del Otro.

5.1. CONFLICTO ESCOLAR

El conflicto escolar se puede interpretar y explicar a partir de las relaciones intersubjetivas que se construyen en la escuela (estudiantes, docentes, directivos, padres de familia entre otros) y que se elaboran a partir de las interacciones cotidianas, de las representaciones sociales y de las actitudes que cada uno manifiesta.

Las representaciones sociales son entidades casi tangibles; circulan, se cruzan y se cristalizan a través de una palabra, un gesto, un encuentro. Elaboran conocimiento desde la cotidianidad para la construcción social de la realidad y como proceso social, sólo aparecen en grupos y sociedades en las que el discurso social incluye comunicación –lo que implica puntos de vista compartidos y divergentes sobre diversas cuestiones-. Según Moscovici (1979) en estas representaciones sociales emergen las condiciones en que son pensadas y constituidas, generalmente a partir de momentos de crisis y conflicto.

¿Qué es y cómo se construye una representación social?

Las representaciones sociales nos acercan a la génesis misma de la realidad social y a la forma en que se construye. Llegar a determinar cómo un

docente, compañero, padre o acudiente construye una representación sobre un estudiante denominado “problema”, implica conocer las dinámicas y factores que influyen en esta representación y lo que se esperaría de ellos. Estas formas de pensar y crear la realidad social se constituyen por elementos simbólicos y dotan de sentido a esa realidad.

Desde la perspectiva teórica se toman como modelos de referencia, la teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici (1979), desarrollada fundamentalmente por la escuela europea de psicología social, y que reconoce a este autor como creador del concepto, que completa y actualiza el de representaciones colectivas de Durkheim; la teoría de la reproducción de Pierre Bourdieu (1998) quien considera a la cultura como un fenómeno político que funciona en parte para apoyar y legitimar las relaciones de poder existentes; en este caso las escuelas son concebidas como mediadoras de la sociedad y no sólo como el instrumento de ésta; así, el conocimiento en vez de ser simplemente transmitido funciona como una fuerza reproductora que parcialmente sirve para ubicar a los sujetos dentro de límites específicos de clase, género y etnia.

La representación social puede ser considerada, en sentido amplio, como un modo de organizar nuestro conocimiento de la realidad construida socialmente, conocimiento que se elabora a partir de nuestros propios

códigos de interpretación, culturalmente marcados, y en este sentido constituye como tal un fenómeno social.

El concepto de representación social, creado por el francés Sergei Moscovici dado a conocer en su obra “El psicoanálisis, su imagen y su público” señala que:

(...) es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Moscovici,1979, pgs.17-18).

En el mismo sentido, Denise Jodelet afirma que la Representación Social (R.S) es un conocimiento, socialmente elaborado y compartido, que se construye para la comprensión de la realidad y que tiene un carácter práctico en la vida cotidiana, dando posibilidades de comprender al otro, saber cómo desenvolvernos ante él y asignarle un lugar en la sociedad, permitiendo entender el pasado, el presente y el futuro y otorgarle un significado y un sentido. Según Jodelet

(...)las representaciones sociales conciernen al conocimiento del sentido común, que se pone a disposición en la experiencia cotidiana; son programas de percepción, construcciones con estatus de teoría ingenua, que sirven de guía para la acción e instrumento de lectura de la realidad, sistemas de significaciones que permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las relaciones sociales; que expresan la relación que los individuos y los grupos mantienen con el mundo y los otros; que son forjadas en la interacción y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público; que están inscritas en el lenguaje y las prácticas, y que funcionan como un lenguaje en razón de su función simbólica y de los marcos que proporcionan para codificar y categorizar lo que compone el universo de vida.

Jodelet (1984,10)

Este enfoque combina las dimensiones cognitivas y sociales orientadas hacia la comunicación y la comprensión del entorno social y la realidad como proceso de elaboración de este conocimiento “de sentido común”. La realidad educativa se reconoce como objetiva, en tanto que los actores educativos en el proceso de interpretación de su mundo educativo la exteriorizan y objetivan, en tanto que la definen como tal y se orientan hacia ella (...) el mundo de la vida educativa es intersubjetiva “porque vivimos en él como hombres, entre hombres, con quienes nos vinculan

influencias y labores comunes, comprendiendo a los demás y siendo comprendidos por ellos”.(Shutz, 1974, p.10)

De tal forma que la representación social es la elaboración de un objeto social por una comunidad (Moscovici, 1979), lo que comprende tres dimensiones importantes: información (cantidad y calidad del volumen de conocimientos sobre el objeto social), actitud (aspecto más afectivo de la representación, reacción emocional positiva o negativa acerca del hecho u objeto que puede darse sin necesidad de tener mayor información) y campo de la representación (forma mediante la cual se organiza el contenido de una representación según patrones de jerarquía, clasificación y coherencia que un grupo social haya construido).

La representación social es una construcción que surge de la percepción de un objeto y el conocimiento previo del sujeto. Ello ocasiona:

- Que surjan dos características indisolubles de las RS: lo figurativo (imagen) y lo simbólico (significante) que constituye un elemento de la representación, en la medida que el objeto presente designa lo que está ausente de nuestras percepciones inmediatas y adquiere significación apoyándose sobre él y confiriéndole cualidades que le dan sentido (deseos, expectativas y sentimientos que proyectamos sobre ella).

- Que el representar modifique al sujeto y objeto puesto que es un proceso de interacción mutuo.
- Que se construya y reconstruya la realidad para darle un sentido.

Autores como Moscovici, Abric y Doise, asignan a las representaciones sociales un papel fundamental en la dinámica de las relaciones, mientras que en la práctica definen cuatro funciones esenciales:

Función de conocimiento o saber

Las representaciones permiten comprender y explicar la realidad. Adquirir conocimientos e integrarlos en un marco comprensible para los individuos, que responda a los valores a los cuales ellos adhieren y faciliten la comunicación (Moscovici, 1979). Las representaciones definen un marco de referencia común, que posibilita el intercambio social, la transmisión y la difusión de un conocimiento "espontáneo" e "inocente", que en las ciencias sociales es denominado como el "conocimiento del sentido común".

Si bien no es posible separar una representación de las prácticas cotidianas que le son inherentes, en especial a la hora del análisis del fenómeno desde una perspectiva holística, cuando estudiamos las representaciones buscamos en primera instancia los contenidos y los

procesos de conocimiento social en relación con el objeto de la representación en tanto construcción colectiva y no comportamientos aislados o generales.

Las representaciones buscan profundizar en los mecanismos de conocimiento y comportamiento para comprender aquello que está en la base de las actuaciones humanas. Cuando se estudian las representaciones sociales interesa conocer el estilo global o sistema lógico del pensamiento social, sus contenidos, y su representación mental de la realidad; construcción realizada en y a través de la interacción cara a cara con los miembros de aquellos grupos que nos proveen de una identidad social y le dan un sentido a nuestro mundo de vida.

Funciones identitarias:

Las representaciones también tienen la función de situar a los individuos en el campo social, permitiendo la elaboración de una identidad social y personal gratificante, es decir, compatible con el sistema de normas y valores social e históricamente determinados. La referencia a las representaciones que define la identidad de un grupo, juega un rol importante en el "control social" que ejerce el grupo, sobre cada uno de sus miembros.

Función de guía para el comportamiento:

- Al ser la representación un sistema de pre-codificación de la realidad, se constituye en una guía para la acción, a partir de tres factores esenciales:
- Determinar la finalidad de la situación; es decir, definir a priori el tipo de relaciones y de práctica cognitiva que el individuo debe adoptar en una situación o tarea a efectuar.
- Produce un sistema de anticipaciones y expectativa; ejerciendo una acción sobre la realidad, puesto que ella no depende del desarrollo de una interacción, la precede y la determina. El éxito o el fracaso de las interacciones depende de la naturaleza de las representaciones previamente elaboradas por cada una de las partes en torno a la situación.
- Prescribe comportamientos y prácticas sociales; en tanto refleja la naturaleza de las reglas y los lazos sociales. De acuerdo a la representación está definido lo que es lícito, tolerable o inaceptable en un contexto social dado.

Funciones Justificativas:

Las representaciones, permiten justificar la toma de posición y los comportamientos a posteriori en la interacción. En el caso de grupos que interactúan a nivel competitividad, unos elaboraran representaciones del otro grupo, atribuyéndoles características que les permitan justificar por ej., un comportamiento hostil hacia ellos.

Los discursos que se construyen en torno a un objeto social permiten comprender el proceso por el que surgen las representaciones sociales, evidenciando las condiciones o contextos en los que emergen. Los procesos que describen el funcionamiento y dinámica de las RS son, según Denisse Jodelet (1984), la objetivación y el anclaje referidos a su elaboración y funcionamiento como interdependencia entre la actividad psicológica y sus condiciones sociales.

Mediante la objetivación lo invisible se hace perceptible, se materializa la palabra y se estructura en forma e imagen. La objetivación puede definirse como una operación formadora de imagen y estructurante. La representación permite intercambiar percepción y concepto. Al poner en imágenes las nociones abstractas, da una textura material a las ideas, hace corresponder cosas con palabras y da cuerpo a esquemas conceptuales. Es decir,

mediante este proceso se materializan un conjunto de significados, se establece la relación entre conceptos e imágenes, entre palabras y cosas. Objetivar es reabsorber un exceso de significados materializándolos (Moscovici, 1979).

El anclaje, por su parte, está referido a incorporar un elemento nuevo a los esquemas preexistentes. La intervención de lo social se traduce en el significado y la utilidad que le son conferidos al objeto. El anclaje implica la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente y a las transformaciones derivadas de este sistema.

El proceso del anclaje, en una relación dialéctica con la objetivación, articula tres funciones básicas de la representación: función cognitiva de integración de la novedad, función de interpretación de la realidad y función de orientación de las conductas y las relaciones sociales. Esto implica transformar lo que es extraño en familiar y hacer inteligible lo que no es familiar. Además, lo que lo diferencia de la objetivación es que permite incorporar lo extraño en lo que crea problemas, en una red de categorías y significaciones (Moscovici, 1979; Jodelet, 1984).

El proceso de anclaje guarda una estrecha relación con las funciones de clasificar y nombrar, es decir, ordenar el entorno en unidades significativas y en un sistema de comprensión. El anclaje, permite comprender:

- Como se confiere el significado al objeto representado.
- Como se utiliza la representación en tanto sistema de interpretación del mundo social, marco e instrumento de conducta.
- Como opera su integración dentro de un sistema de recepción y la conversión de los elementos de este último relacionado con la representación.

El anclaje y la objetivación se combinan para hacer inteligible la realidad y para que resulte un conocimiento práctico y funcional; un conocimiento social que nos permita desenvolvemos en el entramado de relaciones y situaciones que implica la vida cotidiana.

La lógica de las representaciones sociales es una lógica de articulación, que establece una relación entre la acción consciente de los actores sociales y la acción de los productos sociales.

¿Cómo se construye socialmente la realidad escolar?

Análisis de la realidad desde la sociología del conocimiento

Berger y Luckmann parten de la idea que “la realidad” se construye socialmente y es la sociología del conocimiento la encargada de analizar los procesos por los cuales esto se produce. Desde el contexto de la sociología, definen “la realidad como una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición (no podemos hacerlos desaparecer) y el conocimiento, como la certidumbre de que los fenómenos son reales y poseen características específicas”. (Berger y Luckmann, 1995, p.13)

De esta manera la necesidad de una sociología del conocimiento está dada por las diferencias observables entre sociedades en razón de lo que en ellas se da por establecido como "conocimiento". Esta sociología deberá tratar no sólo las variaciones empíricas del conocimiento en las sociedades humanas, sino también los procesos por los que cualquier cuerpo de "conocimiento" llega a quedar establecido como realidad. Precisamente éste “conocimiento” constituye el edificio de significados sin el cual ninguna sociedad podría existir” (Berger y Luckmann, 1995, p. 31)

La vida cotidiana

Berger y Luckmann (1995), plantean un análisis sociológico de la realidad partiendo del conocimiento que orienta la conducta en la vida cotidiana, realidad que se establece en los pensamientos y acciones de las personas del común que componen la sociedad y que se fundamenta en la forma como las personas objetivan sus procesos subjetivos y construyen el mundo inter subjetivo del sentido común.

Existen dos formas a través de las cuales los individuos pueden relacionarse con la realidad: cuando experimentan los objetos como parte de un mundo físico exterior o como elementos de una realidad subjetiva interior. De esta manera, no es igual como se experimenta la realidad desde fuera (como observador) a cuando se percibe de manera interior (vivir la experiencia, sentirla), estas dos formas de experimentar la realidad le permiten a la conciencia comprender que existen realidades múltiples. La realidad de la vida cotidiana se presenta dentro de éstas como la realidad por excelencia, se experimenta en estado de vigilia y se constituye como una actividad natural. La actitud natural es la de la conciencia del sentido común, precisamente porque se refiere a un mundo que es común a muchos hombres.

Esta realidad se presenta ordenada, subjetivada a través del lenguaje y constituida por un orden de objetos que han sido designados por éste como objetos antes de que cada individuo apareciera en escena y dispuestos dentro de un orden en el cual adquieren sentido y en el que la vida cotidiana tiene significado para cada individuo. Esta realidad se estructura tanto en el espacio como en el tiempo. Este tiempo es continuo y limitado y su estructura temporal proporciona la historicidad que determina la situación de cada individuo en el mundo de la vida cotidiana. Se organiza en el “aquí” del cuerpo y el “ahora” del presente y abarca fenómenos que se encuentran a diferentes grados de proximidad tanto temporal como espacial. La vida cotidiana se encuentra en la zona más próxima, la que el individuo puede manipular, la que contiene el mundo en el que actúa, donde su conciencia está dominada por lo pragmático (lo que hace, ha hecho o piensa hacer), en la que centra todo su interés, aunque existan zonas más alejadas que pueden afectar su realidad.

La realidad de la vida cotidiana se presenta como un mundo intersubjetivo, donde los individuos comparten entre sí los mutuos significados que le dan al mundo, aunque tengan perspectivas diferentes que organizan de acuerdo a su aquí y su ahora. En esta interacción, en sus rutinas normales y auto-evidentes es donde los individuos comparten el conocimiento del sentido común y donde la realidad de la vida cotidiana se

da por establecida como realidad. Esta, se divide en sectores, unos que se aprehenden por rutina y otros que se presentan como problemas de diversas clases. Cuando estas situaciones problémicas se solucionan a través del conocimiento, se incorporan a las rutinas, se aprehenden y enriquecen la vida cotidiana.

Interacción social y lenguaje

La forma como se experimenta a los otros en la vida cotidiana puede ser directa o indirecta y por medio de esquemas tipificadores desde los cuales los otros son tratados o aprehendidos. Sin embargo la más común y la más importante es la situación "cara a cara", en este encuentro se intercambian actos expresivos que permiten percibir la subjetividad del otro e interpretarlo así sea de manera equivocada.

En esta relación donde se percibe al otro de manera real, existen esquemas que tipifican al otro y determinan la interacción, estos esquemas son recíprocos y pueden variar a medida que las relaciones se hacen más próximas. La realidad social de la vida cotidiana es aprehendida en un *continuum* de tipificaciones que se vuelven progresivamente anónimas a medida que se alejan del "aquí y ahora" de la situación "cara a cara" y la

estructura social es la suma de esas tipificaciones y de las pautas recurrentes de interacción establecidas por intermedio de ellas.

Según Berger y Luckmann (1995) la realidad de la vida cotidiana está llena de objetivaciones y es posible por ellas. El lenguaje, uno de los sistemas de signos más importantes de la sociedad humana (sistema de signos vocales), es una de las formas a través de las cuales el hombre objetiva o manifiesta su realidad y se acerca a la subjetividad del otro. La vida cotidiana es vida con el lenguaje, sus objetivaciones comunes están sustentadas por la significación lingüística, por lo tanto su conocimiento es esencial para cualquier comprensión de esta. El lenguaje se origina en la relación cara a cara, pero puede separarse de ella debido a su capacidad de comunicar significados que no son expresiones directas de subjetividad “aquí y ahora”. Así, el lenguaje se convierte en depósito objetivo de vastas acumulaciones de significado y experiencia, que se pueden preservar a través del tiempo y transmitir a las generaciones futuras.

Una cualidad del lenguaje y que lo distingue de otro sistema de signos es la reciprocidad, que se manifiesta en la conversación, donde la continua producción de signos vocales se sincronizan con las continuas intenciones subjetivas de los que conversan. “Hablo a medida que pienso”, lo mismo que mi interlocutor en la conversación. Cada uno oye lo que dice el otro

virtualmente en el mismo momento en que lo dice, y esto posibilita el acceso continuo, sincronizado y recíproco a nuestras dos subjetividades en la cercanía intersubjetiva de la situación "cara a cara" de manera tal que ningún otro sistema de signos puede repetir. Más aún, me oigo a mí mismo a medida que hablo: mis propios significados subjetivos se me hacen accesibles objetiva y continuamente, e ipso facto se vuelven "más reales" para mí (Berger y Luckmann, 1985, p.56).

Como sistema de signos, el lenguaje posee otra cualidad, la objetividad: se presenta como una realidad externa al individuo, y su efecto sobre él es coercitivo, obliga a quien lo utiliza a adaptarse a pautas establecidas (reglas sintácticas, vocabulario, gramática, etc.), y le presenta amplias posibilidades para objetivar sus experiencias. El lenguaje tipifica las experiencias y las incluye en categorías amplias donde adquieren significado para quien las vive y para los otros. Cuando las experiencias se tipifican se vuelven anónimas y pueden ser repetidas por cualquiera que entre dentro de la categoría en cuestión, por ej., las experiencias biográficas de una persona se incluyen constantemente dentro de ordenamientos generales de significado que son reales tanto objetiva como subjetivamente.

El lenguaje se origina en la vida cotidiana y la toma como referencia principal, sin embargo, debido a su capacidad de trascender (espacial,

temporal o socialmente) el "aquí y ahora", puede integrar diferentes zonas de la realidad de la vida cotidiana en un todo significativo, puede trascender el espacio que separa la zona manipuladora de un individuo a la de otro, sincronizar secuencias de tiempo biográficos, dialogar sobre personas o situaciones ausentes. Este poder trascendente e integrador se conserva aun cuando no se esté estableciendo una relación cara a cara, en un momento de pensamiento solitario, en cualquier momento se puede presentar un mundo entero por medio de la objetivación lingüística. En las relaciones sociales puede hacer presentes a los semejantes que están físicamente ausentes en ese momento, evocar a personajes del pasado, reconstruir situaciones o también proyectar a otros en el futuro como figuras imaginarias.

Cuando un tema significativo cruza de una esfera de la realidad a otra se le llama símbolo y el modo lingüístico por el cual se alcanza esta trascendencia puede denominarse "lenguaje simbólico". Es en este nivel donde la significación lingüística alcanza su máxima separación del "aquí y ahora", y donde el lenguaje es capaz no solo de construir símbolos sumamente abstraídos de la experiencia cotidiana, sino también de "recuperar" estos símbolos y presentarlos como elementos objetivamente reales en la vida cotidiana. "De esta manera, el simbolismo y el lenguaje simbólico llegan a ser constituyentes esenciales de la realidad de la vida

cotidiana y de la aprehensión que tiene de esta realidad el sentido común. Vive todos los días en un mundo de signos y símbolos” (Berger y Luckmann,1985, p. 59)

El lenguaje establece campos semánticos o zonas de significados lingüísticamente definidos, elabora esquemas clasificadores, dentro de los cuales se ordenan significativamente las experiencias y se posibilita la objetivación, retención y acumulación de la experiencia biográfica e histórica. Esta acumulación que es selectiva determina qué se debe retener y qué olvidar, forma un acopio social de conocimiento, que se transmite de generación en generación y está al alcance del individuo en la vida cotidiana. De esta manera se constituyen los cuerpos de conocimiento que se comparten en ella y que determinan las interacciones sociales. El conocimiento que cada individuo construye lo comparte de manera parcial con los otros y determina su participación en la vida social. El conocimiento aparece distribuido socialmente, es decir, que diferentes individuos y tipos de individuos lo poseen en grados diferentes.

5.2 FRACASO ESCOLAR

¿Qué es fracaso escolar?

El fracaso hace referencia a no tener éxito, frustrarse, tener un resultado adverso y no llegar a un buen fin tras “hacerse pedazos”, según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. El fracaso en la escuela resulta de un desencuentro entre lo que la institución y sus docentes esperan y exigen y lo que algunos estudiantes son capaces de dar y demostrar. El fracaso escolar es un fenómeno multidimensional, complejo, estructural y dinámico, con raíces dentro y fuera de los centros escolares (Escudero, 2009). No es un fenómeno natural, sino una realidad construida en y por la escuela en sus relaciones con los estudiantes y, naturalmente, de éstos con ella. Sin el orden moral y cultural que representa e impone, el fracaso sencillamente no existiría.

El fracaso depende de la forma en que lo entiendan y asuman los docentes, de sus prácticas que miden y valoran los aprendizajes apoyados en sistemas de evaluación que no siempre se hacen con criterios válidos ni homologables que no responden o dejan sin las respuestas y ayudas pertinentes a aquellos estudiantes con dificultades en sus trayectorias escolares y educativas.

En las prácticas educativas, se esconde la dinámica saber y poder. El manejo del saber, según Foucault (2002), incluye el manejo del poder como instrumento. De tal forma que el saber impone la verdad. El poder impone las definiciones de realidad y de verdad a través de distintas formas de control e imposición que determinan lo que se puede mirar, de qué se puede hablar y en qué forma hay que pensar, que en este caso implica una doble represión: la del silencio de los discursos “excluidos” y la que determina lo que es “aceptable”.

En la escuela, el éxito o el fracaso escolar están relacionados con la adaptación al saber y el sometimiento a un poder determinado. Los que se “adaptan” son “normales”, y los que no, son estudiantes “anormales”, “problema” y se encuentran en riesgo de fracasar escolarmente. Así la escuela forma a los estudiantes que saldrán exitosos de ésta y determina su éxito posterior en una sociedad que también es disciplinada y sumisa.

No muy lejos de estos presupuestos, en su libro “Psicología de las Minorías Activas”, Sergei Moscovici (1996) afirma que los grupos que detentan el poder, son los únicos capaces de ejercer influencia y cambio social al constituirse en las fuentes donde se genera y emite toda regla determinante de lo bueno y lo malo. No existe así una verdadera interacción social: un sector de la sociedad – o de una institución como la escuela-

propone y dispone, el otro debe conformarse o adaptarse de la manera que mejor pueda hacerlo.

De tal forma, instituciones como la familia, el Estado, la iglesia, la escuela, la industria, el ejército o los partidos políticos, brindan total certeza para la sociedad, buscan la conformidad mediante métodos de control, que gozan del prestigio de la verdad y de la norma y quienes no lo compartan son producto del error o la desviación.

Los individuos que se resisten son inducidos a creer que están en el error, que su comportamiento es anormal, son estigmatizados, reclusos, expulsados o de plano, eliminados para que el conjunto de la sociedad pueda continuar funcionando y mantener el orden establecido.

"Si los individuos se conforman, no es porque no puedan soportar la ambigüedad, sino en gran parte porque juzgan que la diversidad es inconcebible y que debe haber una sola respuesta para la realidad objetiva" Moscovici (1996, p.37).

En el ámbito escolar los estudiantes que presentan conductas o pensamientos que no están de acuerdo con las normas establecidas, son mal denominados "*problema*", forman parte de una minoría que es vista

como diferente, no apta para estar dentro de la institución escolar y pueden encontrarse en riesgo de exclusión.

Posturas frente al fracaso escolar

Personalizar y culpabilizar al estudiante o asumir el fracaso escolar como proceso que poco a poco va tomando forma al conjugarse diversas situaciones, son dos formas de percibir esta problemática que subyace en el ámbito escolar.

El sentido común y el pensamiento menos reflexivo tienden a focalizar el fracaso en los sujetos y los responsabilizan de éste. Como bien han apuntado algunos (Canario, 2000; Baker, 2002; Escudero, 2005), la personalización del fracaso escolar es uno de los resultados manifiestos de la colonización de ciertos discursos escolares y educativos por racionalidades y lógicas sociales y políticas que hoy están a la orden del día al atribuir el fracaso escolar a los estudiantes “problema” que no quieren aprender o que no se ajustan a su institución y con los que, por lo tanto, no vale la pena gastar tiempo, recursos ni energía, ya que fracasan los estudiantes pero no el sistema escolar.

Las clasificaciones que se realizan de acuerdo con valores, presupuestos y normas del orden escolar, permiten homogenizar al estudiantado, pero no lo hacen de forma neutral sino determinando consecuencias para los estudiantes. Dentro del orden escolar se crean programas dirigidos a estudiantes que no van bien académicamente, que molestan en las clases y que no tienen el nivel esperado, culpándolos o mejor responsabilizándolos de este fracaso para proteger el orden vigente y enarbolarlo como garante de los intereses de los otros estudiantes, que sí quieren, pueden y se esfuerzan por aprender (Escudero, 2009).

Uno de estos programas es separarlos en espacios propios e incluirlos en programas especiales de “normalización” que dejan intacto el orden escolar dominante, cubren el territorio de la diversidad como respuesta a los estudiantes “distintos”, “diversos” y/o “especiales” a quienes no se deja del todo fuera, pero tampoco se les incluye en un currículo y enseñanza de calidad que les ayude a lograr los aprendizajes necesarios. Otra tendencia, invita a los estudiantes a desarrollar mecanismos de defensa como la “capacidad de resistir” ante las adversidades y la frustración: la “resiliencia”, como una de tantas habilidades sociales y psicológicas a desarrollar.

Pocas veces se relaciona el fracaso con los contextos, valores de referencia y el orden escolar, las condiciones y los diversos agentes que

también contribuyen a configurarlo, cada cual a su modo. Por ello, y de manera análoga, los denominados fracasos escolares son procesos que van tomando forma de acuerdo con los acontecimientos vividos, sentidos, actuados y valorados por sujetos concretos y singulares en contextos relativamente precisos y delimitados, ligados a estructuras, acciones y procesos.

Las consecuencias problemáticas del fracaso afectan a estudiantes y a la escuela como institución social y educativa ya que lleva a la negación de sueños e ideales sociales y humanos en ella depositados. El fracaso ofrece una imagen negativa de la misma escuela como organización educadora, de sus docentes, sus propósitos y compromisos con la enseñanza, limita la posibilidad de transformación sin la cual la educación pierde su propia razón de ser y deriva en problemas como la exclusión.

¿Qué es exclusión escolar?

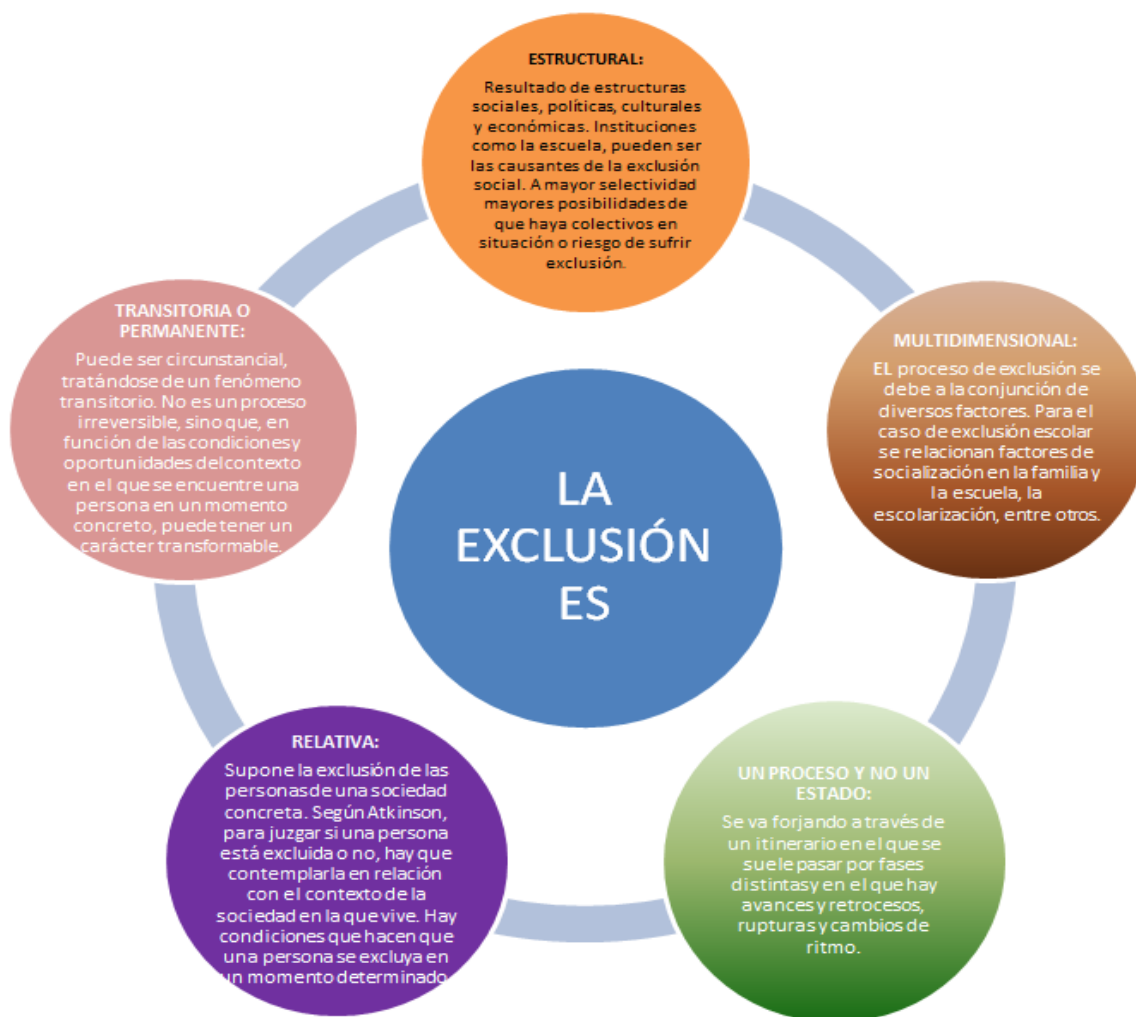
Los enfoques teóricos utilizados para comprender la inclusión y la exclusión social coinciden en que son incomprensibles al aislarlos de las relaciones que sostienen con un determinado orden, ligado y provocado por el sistema social, económico y cultural que lo produce, así como por los poderes e intereses que defiende (Castel, 2004).

La exclusión sostiene al paradigma del monopolio (Silver, 2007), está ligada a fuerzas y poderes que cierran el acceso y el disfrute de bienes, crea restricciones desde las cuales solo se permite la entrada a sujetos o colectivos que reúnen los requisitos, atributos o capacidades que marcan distinciones, separan y generan desigualdades.

Esta perspectiva de la exclusión invita a aclarar el concepto, como proceso en el que se determina aquello de lo que priva, a qué sujetos o colectivos afecta, y cuáles son los criterios y procedimientos empleados para construir y decidir quiénes se integran, quiénes son separados, excluidos y quienes fracasan

Como advierte Amartya Sen (2008), la exclusión es un término amplio, tanto por los enfoques que se aplican para estudiarla como por la multiplicidad de privaciones de bienes, recursos o servicios a los que condena a ciertos individuos o colectivos en contextos y momentos determinados. La exclusión se puede definir a través de diversos aspectos, según lo señala Anabel Moriña (2007) en el siguiente gráfico

GRÁFICO N° 2 Concepto de exclusión



Adaptado de Moriña Díez, Anabel.
La exclusión social: análisis y propuestas para su prevención. 2007. Pág 13.

La exclusión escolar como un fenómeno relativo a formas y contenidos de privación de la educación que se aplica a ciertos sujetos o colectivos de estudiantes, nos invita a reflexionar en torno a algunos interrogantes como éstos: ¿de qué son excluidos los sujetos que decimos que fracasan y por qué

su exclusión es cuestionable?, ¿desde qué sistemas de referencias, qué criterios y con qué procedimientos se determina su fracaso? ¿Cuáles son las condiciones estructurales y las posibles dinámicas que provocan zonas de riesgo de exclusión, inclusión incompleta o, en casos extremos duras exclusiones?

Para precisar significados y discursos, políticas y prácticas implicadas en la exclusión educativa es necesario clarificar, qué es aquello de lo que son privados algunos estudiantes y colectivos, y explicar por qué al igual que el fracaso, la exclusión merece ser entendida como fenómeno procesual que se configura representando trayectorias lejos de ser acontecimientos aislados.

Se hablaría de exclusión en aquellas situaciones finales o procesos escolares en los que determinados estudiantes son privados de aprendizajes esenciales, así como de las oportunidades que serían idóneas para lograrlos. De esta forma se priva al estudiante de adquirir las competencias básicas que le permiten integrar conocimientos y capacidades imprescindibles para una vida intelectual, personal y social digna y del derecho a la educación que ha de serle garantizado a todas las personas por imperativos éticos, de justicia y equidad.

En países como el nuestro, que garantiza el derecho de acceso y permanencia en la educación, muchos niños y jóvenes sufren la contradicción de que la misma institución que ha sido pensada y dispuesta para ayudarles a lograr los aprendizajes considerados indispensables, es la misma que fabrica, sanciona y certifica su fracaso y su posterior exclusión.

Para prevenir situaciones de fracaso o de exclusión escolar, no basta con un buen diagnóstico de la situación (en el que se atiende al por qué y al cómo estos son provocados), es necesario tomarlas como punto de referencia para determinar políticas y acciones que combatan la privación injusta del derecho a la educación.

5.3. ORGANIZACIÓN ESCOLAR

La institucionalización

Las relaciones del hombre con su ambiente se caracterizan por su apertura al mundo; después de su nacimiento, éste se sigue desarrollando y en este proceso se interrelaciona no solo con un ambiente natural determinado, sino también con un orden cultural y social específico mediatizado para él por los

“otros significantes”¹² a cuyo cargo se halla. De estos “otros”, no solo depende su supervivencia sino también su desarrollo social.

El hombre manifiesta una enorme plasticidad y por ello puede ser moldeado por el sistema socio-cultural en el que se encuentra inmerso.

“Si bien es posible afirmar que el hombre posee una naturaleza, es más significativo decir que el hombre construye su propia naturaleza o, más sencillamente, que el hombre se produce a sí mismo” (Berger y Luckmann, 1995, p.69)

El carácter del yo como producto social no se limita a la configuración particular que el individuo identifica como él mismo (por e.j., como "hombre" de la manera particular con que esta identidad se define y se forma en la cultura en cuestión), sino al amplio equipo psicológico que sirve de apéndice a su configuración particular (por ej., emociones, actitudes y aun reacciones somáticas, varoniles). Por lo tanto, el organismo y más aún el yo, no pueden entenderse adecuadamente si se los separa del contexto social particular en que se formaron.

¹² Berger y Luckmann retoman los términos "otros significantes" de Mead. Para la teoría de Mead sobre la ontogénesis del yo, cf. su *Mind, Self and Society* (Chicago, University of Chicago Press, 1934[^] : *Espíritu, persona y sociedad* (Buenos Aires, Paidós)

La auto-producción del hombre es siempre, y por necesidad, una empresa social en la que los hombres producen juntos un ambiente social con la totalidad de sus formaciones socio-culturales y psicológicas. La humanidad específica del hombre y su socialidad están entrelazadas íntimamente. El *homo sapiens* es siempre, y en la misma medida, *homo socius*¹³.

El organismo humano biológicamente no puede proporcionar estabilidad a su comportamiento. La existencia humana se desarrolla empíricamente en un contexto de orden, dirección y estabilidad, entonces ¿de dónde deriva la estabilidad del orden humano que existe empíricamente? Inicialmente se puede decir que el hecho de que todo desarrollo individual del organismo está precedido por un orden social dado; es decir, la apertura al mundo, es intrínseca a la construcción biológica del hombre y está siempre precedida por el orden social. En segundo lugar, podemos decir que esta apertura al mundo, intrínseca biológicamente, es siempre transformada por el orden social.

El orden social es una producción humana constante, que surge de la necesidad del hombre de proporcionarse un entorno estable para lo cual debe dirigir y especializar sus impulsos. Estos hechos biológicos sirven

¹³ Berger y Luckmann hacen referencia en este punto a la íntima conexión entre la humanidad del hombre y su socialidad fue formulada más agudamente por Durkheim, especialmente en la sección última de *Formes élémentaires de la vie religieuse* (Las formas elementales de la vida religiosa, Buenos Aires, Schapire, 1968).

como presupuesto necesario para la producción del orden social. En otras palabras, aunque ningún orden social existente pueda derivar de datos biológicos, la necesidad del orden social en cuanto tal surge del equipo biológico del hombre.

Comprender las causas de la aparición, subsistencia y transmisión de un orden social, requiere emprender un análisis que dará por resultado una teoría de la institucionalización.

Para entender la institucionalización hay que remitirse a los procesos de habituación que la anteceden y se desarrollan simultáneamente con esta. Todo acto que se repite con frecuencia, crea una pauta que luego puede reproducirse al ser aprehendida por quien la ejecuta, pues restringe las opciones de actuación, a una sola y evita volver a definir cada situación de nuevo, paso por paso.

La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por diferentes tipos de actores, estas acciones siempre se comparten y son accesibles a todos los integrantes de un determinado grupo social. La institución misma tipifica tanto a los actores individuales como sus roles. Para que se produzca una tipificación recíproca

debe existir una situación social continua en la que las acciones habitualizadas de dos o más individuos se entrelacen.

Las instituciones implican historicidad y control, se construyen en el curso de una historia compartida y determinan el comportamiento humano estableciendo pautas que lo canalizan en una dirección específica. Decir que la actividad humana se ha institucionalizado, es decir que ha sido sometida al control social.

Con la historicidad, las instituciones adquieren objetividad, se experimentan como si tuvieran una realidad propia, su historia antecede al nacimiento del individuo y no es accesible a su memoria biográfica, se presentan ante éste como un hecho externo, resistente a todo intento de cambio o evasión y ejercen sobre él un poder de coacción (ya sea por la fuerza de su facticidad, o por medio de mecanismos de control). De esta manera se presenta un mundo social que es transmitido a las nuevas generaciones mediante el proceso de socialización.

La objetividad del mundo institucional, es una construcción humana, que surge de la continua relación del individuo con su mundo social y que realiza a través de un proceso dialéctico en el que se pueden identificar tres momentos: La objetivación, es el proceso por el que los productos

externalizados de la actividad humana alcanzan el carácter de objetividad, es decir que los sentidos y prácticas sociales de los actores se objetivan en la cultura y el orden social, la externalización que se construye en la interacción del hombre con su mundo y donde a partir de sus actuaciones construye la realidad social y la internalización, el mundo social objetivado vuelve a proyectarse en la conciencia del individuo a través de los procesos de socialización

Para que este mundo social se mantenga y pueda ser transmitido a otras generaciones, es necesario legitimarlo, es decir explicarlo y justificarlo, a través de una serie de conocimientos y normas que son aprendidas en el proceso de socialización y dentro del orden institucional. Cuando los programas institucionales son fijados por otros y el individuo no participa en su elaboración, es posible que estos tiendan a desviarse, que surja un problema de acatamiento, se hace necesario entonces dentro del orden institucional establecer una serie de sanciones, con el fin de garantizarlo y mantenerlo.

Cuanto más se institucionaliza el comportamiento, más previsible y, por ende, más controlado se vuelve. Si la socialización dentro de las instituciones se logra eficazmente, pueden aplicarse medidas coercitivas con parquedad y selectivamente. Las más de las veces el comportamiento se

encauzará “espontáneamente” a través de los canales fijados por las instituciones. Cuanto más se dé por establecido el comportamiento en el plano del significado, tanto más se reducirán las alternativas posibles a los “programas” institucionales, y tanto más previsible y controlado será el comportamiento (Berger y Luckmann: 1995, 85)

Lidia Fernández (1998) en su libro “El análisis de lo institucional en la escuela”, presenta tres sentidos en los cuales se puede utilizar el término “Institución”. En su sentido clásico el término “Institución”, se utiliza para aludir a ciertas normas que expresan valores altamente “protegidos” en una realidad social determinada. Tiene que ver con comportamientos que llegan a formalizarse en leyes escritas o tienen muy fuerte vigencia en la vida cotidiana. En este sentido se utiliza como sinónimo de regularidad social, aludiendo a normas y leyes que representan valores sociales y pautan el comportamiento de los individuos y los grupos, fijando sus límites. Alrededor de estas normas- instituciones se genera una cantidad importante de producción cultural que las explica y fundamenta.

En otras obras el término se reserva para hacer referencia a organizaciones concretas – una escuela, una fábrica, un hospital- en las que se cumplen ciertas funciones especializadas, con un espacio propio y un conjunto de personas responsables del cumplimiento de determinadas tareas

reguladas por diferentes sistemas. Así, “institución” se utiliza como sinónimo de establecimiento. Cada establecimiento configura el momento particular de una norma universal, debido a que los grupos humanos que construyen su comunidad hacen una versión singular de los modelos y las normas generales. Es decir, cada establecimiento utiliza como “materia prima” las instituciones en sus modelos universales, pero los transforman a través de un proceso en el que van imprimiendo significaciones, símbolos, normas y valores provenientes de su historia institucional y del modo en que responden a sus condiciones objetivas y cómo éstas los afectan.

Otro sentido liga el término con los significados y alude a la existencia de un mundo simbólico en el que el individuo “encuentra” orientación para entender y decodificar la realidad social. Son parte de las racionalizaciones que encubren total o parcialmente ciertas condiciones sociales o ponen orden a las relaciones del hombre con la naturaleza y con los otros hombres.

En síntesis, *“la vida social en todas sus manifestaciones –el individuo, los grupos, las organizaciones, las comunidades- , está atravesada por instituciones que expresan los sentidos con que una cultura determinada codifica las relaciones de los hombres entre sí y con la realidad natural y social” (Fernández, 1998, p.16)*

Muchos teóricos conciben la escuela como el lugar de reproducción del sistema y el orden social injusto, Weber (1997) por su parte afirma que el sistema escolar tiene sus propias dinámicas, fruto de las relaciones entre agentes y organizaciones.

Como lo afirma Escudero (2009), el orden escolar y las políticas institucionales están constituidos por valores, creencias, presupuestos, relaciones y prácticas que establecen qué es una buena educación, quiénes son los buenos y los malos estudiantes, qué aprendizajes han de ser propuestos, qué contenidos vale la pena enseñar y a quiénes, con qué metodologías y materiales didácticos, en qué deben consistir los exámenes y para qué valen, así como de qué forma entender los éxitos o los fracasos y qué procede hacer con los sujetos a los que se aprueba o reprueba.

La comunidad educativa y la institución como tal funcionan dentro de un espacio en el que se concreta lo aceptado y establecido a partir de un modelo institucional que asigna tiempos, espacios, reglas de trabajo, normas y hasta relaciones. Ello también ejerce presión para responder a modelos operantes que confirman lo que la sociedad espera de ellos.

5.4. ALTERIDAD Y PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD

Pensar en la forma como se relacionan las personas es fácil si se piensa que por vivir en contextos similares son iguales. En la cotidianidad, las personas se relacionan entre sí con Otros que piensan, sienten y se expresan diferente. Esta diferencia genera dificultades cuando se intenta que esos Otros piensen y actúen como ellos quieren o como está socialmente establecido ya que cuesta admitir y reconocer esa otredad.

La alteridad, esa característica propia de la humanidad que implica el descubrir y respetar la perspectiva del Otro teniendo en cuenta sus intereses, es considerada como parte fundante de la ética, la recrea y afirma en sus esencias más humanas: aquellas que sin negar el poder de la razón acentúan el valor de las emociones y de la convivencia social¹⁴.

Para el filósofo judío, Emmanuel Levinas -quien trabajó a profundidad en la relación ética – alteridad-, la ética está más allá del Ser y no se remite a “modos de ser “, “a la comprensión del ser” sino a la relación del ser con el Otro, a la responsabilidad con el Otro, en el encuentro con el Otro. La ética para Levinas no es lo que se refiere comúnmente como moralidad o un código de comportamiento:

¹⁴Humberto Maturana enfatiza en “*El sentido de lo humano*” (1992), en la legitimidad de la confianza en nosotros y en los otros, en las instituciones democráticas y en los cambios culturales. Afirma que cada vez que uno se emociona con el otro y lo respeta, obtiene respeto; cuando acepta y estima al otro, se recibe aceptación y aprecio.

Entiendo la responsabilidad como responsabilidad para con el Otro, como responsabilidad con el Otro, así pues, como responsabilidad para lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne; o que precisamente me concierne, es abordado por mí como rostro (...). El Otro no es próximo a mí simplemente en el espacio, o allegado como un pariente, sino que se aproxima esencialmente a mí en tanto yo me siento –en tanto yo soy- responsable de él. (Levinas, 2000,78, p.80)

Para Levinas diríamos entonces que la ética es un llamado a cuestionar el “igual” desde el “otro”, a ser responsable del Otro y en ese punto, la alteridad como proceso de comprensión y generador de posturas en las personas puede servir de marco para entender cualquier fenómeno de interacción humana. Una apertura a la experiencia del Otro implica, sensibilidad e interés por percibir la singularidad del Otro como la nuestra; comprender que la subjetividad se constituye en relación con ese Otro. La cuestión educativa se vuelve ética en la medida en que la educación es hacerse cargo de algunos Otros. Por ello se vuelve importante considerar que para una experiencia del Otro –o para el cuidado del Otro- es necesaria una experiencia de sí mismo o cuidado de sí (Vignale, 2009), como lo evidenció en su momento Foucault (1984/2002)

En cada encuentro con ese Otro, según Jorge Larrosa (2003) se vive una experiencia que consta al menos de tres principios: el principio de alteridad (lo otro, lo exterior respecto de la mismidad), el principio de subjetividad, o reflexividad, (cómo lo acontecido afecta a un sujeto, afecta sus pensamientos y sentimientos, puede concebirse como principio de transformación, pues es el resultado de la experiencia que implica formación o transformación del sujeto) y por último el principio de pasión (la experiencia es un recorrido y el sujeto es el territorio de paso, una superficie de sensibilidad en la que quedan huellas y marcas).

Abraham Magendzo (2004) realiza en algunos de sus escritos varias reflexiones respecto a este tema, afirmando que aquel que enseña, no puede dar la espalda y decir “no es asunto mío” aunque no sea asunto mío; o decir “por qué yo?... que se preocupen otros!, los más cercanos!” aunque sea yo el más lejano de los lejanos. La responsabilidad es una responsabilidad ética con aquellos que históricamente han sido marginados, excluidos, relegados, estigmatizados, perseguidos. Llevar este discurso a la práctica implica poner en la escena escolar una verdadera pedagogía de la alteridad.

La pedagogía debería atender diferencias a partir de la alteridad, y no de la mismidad: considerar que es siempre Otro con quien tratamos, y que ese Otro es irreductible a mí: señalar la irreductibilidad de todo niño a los

estereotipos psicológicos, pedagógicos, a estándares de aprendizaje o de comportamiento. En el encuentro, ese Otro (estudiante) debe mantenerse en su diferencia, sin intentar ser reducido a las imposiciones, a los objetivos de aprendizaje, a las capacidades y expectativas de la escuela, o peor aún, de los docentes, pues se puede caer en juzgar universalmente a partir de una moral “*adulta*” que invisibiliza al niño o al joven.

Se puede caer en la imposición de formas, saberes, creencias, e intereses con palabras como homogeneizar, normalizar, igualar, nivelar, uniformar. En la diferencia y a pesar de saber que no somos iguales, emergen lógicas totalitarias y mitos que dividen: los que saben de los que no saben, los buenos de los malos estudiantes y además, asientan imposiciones psicológicas, morales, y físicas, entre otras (Vignale,2009).

Dada la pluralidad de dimensiones, relaciones y dinámicas que intervienen en los fenómenos asociados a la exclusión escolar, es difícil encontrar o proponer algún marco de referencia que sea capaz de ofrecer una comprensión totalizadora de la misma. Pero lo que sí es primordial es incorporar en el discurso ciertos principios éticos que han de ser los que conecten el ir en contra de la exclusión educativa y el promover la verdadera justicia social y la democracia participativa. Es necesario admitir la existencia de la diversidad y aceptar que en el mundo escolar y en otros ambientes -

recordando a Berger y Luckmann (1995)- aquello que se reconoce como realidad objetiva, está determinada por la cultura, las experiencias y vivencias de grupos humanos.

6. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA

6.1. CONTEXTO GEOGRÁFICO E HISTÓRICO.

La localidad en la que se encuentra la institución educativa en la que se desarrolló la investigación, según el Censo de 2005, es la localidad más poblada de la Ciudad; ocupa la primera posición, con 937.831 personas, un 13,83% del total de Bogotá. Por sexo, el 52,9% constituida por mujeres y el 47,1% por hombres. La composición de la población residente de Kennedy por edad muestra una localidad con una población eminentemente joven, en donde el 27.54% de ésta es menor de 15 años y un 4.8% es mayor de 64 años. La población residente en Kennedy está clasificada entre los estratos 1, 2, 3 y 4. El estrato 3 predomina con 550.456 habitantes que representan el 57,9% de la población total de la localidad. Hay 385.332 personas clasificadas en los estratos 1 y 2, es decir que más del 40% de la población local vive en condiciones de pobreza, según este indicador.

El Indicador de NBI nos muestra que Kennedy es la segunda localidad de Bogotá en población con necesidades básicas insatisfechas (NBI); la cifra es de 81.523 habitantes. Así mismo, el 20% de la población está clasificada en nivel 1 y 2 del SISBEN¹⁵; adicionalmente, se estima que anualmente a

¹⁵ SISBEN es el Sistema de Identificación de Potenciales beneficiarios de Programas Sociales. Esta es una herramienta de identificación, que organiza a los individuos de acuerdo con su estándar de vida y permite la

Kennedy llegan 1.196 hogares de desplazados de los 10.380 de la ciudad, convirtiéndose en la segunda localidad receptora de desplazados en Bogotá. Con este panorama y dificultades son muchas las problemáticas de convivencia escolar que emergen en el territorio centro de la localidad al que se adscribe esta institución educativa. Veamos:

TABLA N° 1: Casos de Conflicto Escolar por Tipo

Problemáticas de Convivencia Escolar	Total Casos Reportados	Casos en Primaria	Casos en Secundaria	Participación	
				Primaria	Secundaria
Agresiones físicas y/o con armas	546	113	433	20,70%	79,30%
Enfrentamiento de grupos fuera del colegio	157	20	137	12,74%	87,26%
Maltrato a personas en situación de indefensión	26	0	26		100,00%
Amenazas e intimidación, extorsión	282	39	243	13,83%	86,17%
Consumo, porte expendio de sustancias psicoactivas	120	2	118	1,67%	98,33%
Agresión verbal y/o psicológica	663	202	461	30,47%	69,53%
Robos, retenciones, hurto, estafa, extorsión	375	75	300	20,00%	80,00%
Daño o destrucción de elementos, equipos e instalaciones	279	82	197	29,39%	70,61%
Suplantación	11	0	11		100,00%
Presión de grupo (matoneo)	199	44	155	22,11%	77,89%
Vandalismo	155	18	137	11,61%	88,39%
Pandillas, parches, combos	132	13	119	9,85%	90,15%
Porte de armas	113	26	87	23,01%	76,99%
Otra	7	7	0	100,00%	0,00%
Total Casos Reportados	3065	641	2424	21%	79%

Fuente: Diagnóstico de Convivencia y Protección en los colegios oficiales de la localidad de Kennedy. Bogotá D.C. 2010. DEL Kennedy. Tomado de Indicadores de Convivencia Escolar Colegios Oficiales – SED año 2009

selección técnica, objetiva, uniforme y equitativa de beneficiarios de los programas sociales que maneja el Estado, de acuerdo con su condición socioeconómica particular. Si una persona ha sido identificada como potencial beneficiario de los programas sociales, es decir que el nivel está entre 1 y 3, podrá acceder a los subsidios que otorga el Estado a través de los diferentes programas y de acuerdo con la reglamentación de cada uno de ellos. La selección y asignación de subsidios, la hacen las entidades ejecutoras de programas sociales del Estado a partir de la información de la base consolidada y certificada por el DNP y los otros instrumentos de focalización que utilice el respectivo programa. Tomado del <http://www.sisben.gov.co/Inicio.aspx> Portal Web del SISBEN, Departamento Nacional de Planeación. Colombia

Se nota evidentemente que los casos en la secundaria son mucho más numerosos, siendo la agresión verbal y psicológica la problemática más álgida en ambos niveles (primaria y secundaria), seguida de las agresiones físicas y/o con armas.

TABLA N° 2: Casos de Conflicto Escolar por Grado

Grados	Casos reportados	Genero		Participación porcentual		
		F	M	Casos	F	M
Grado Primero	53	15	38	1,73%	0,49%	1,24%
Grado Segundo	91	21	70	2,97%	0,69%	2,28%
Grado Tercero	117	28	89	3,82%	0,91%	2,90%
Grado Cuarto	144	35	109	4,70%	1,14%	3,56%
Grado Quinto	236	47	189	7,70%	1,53%	6,17%
Grado Sexto	516	161	355	16,84%	5,25%	11,58%
Grado Séptimo	490	174	316	15,99%	5,68%	10,31%
Grado Octavo	455	185	270	14,85%	6,04%	8,81%
Grado Noveno	359	153	206	11,71%	4,99%	6,72%
Grado Décimo	348	126	222	11,35%	4,11%	7,24%
Grado Once	256	73	183	8,35%	2,38%	5,97%
Total Casos Reportados	3.065					

Fuente: Diagnóstico de Convivencia y Protección en los colegios oficiales de la localidad de Kennedy. Bogotá D.C. 2010. DEL Kennedy. Tomado de Indicadores de Convivencia Escolar Colegios Oficiales – SED año 2009

El colegio bogotano elegido como contexto investigativo tiene niveles de enseñanza básica secundaria y media vocacional con modalidad académica. Fue creado en 1993 y aprobado en 1996. Su proyecto educativo institucional está en construcción y adecuación con el nuevo enfoque

curricular y adaptación a los ciclos propedéuticos, con acompañamiento y asesoría de la Universidad de la Salle. En la actualidad su P.E.I se orienta a la formación técnica que inicia convenio con el SENA y se denomina “Educación en Tecnología para el Mejoramiento de la Calidad de Vida” cuyo énfasis tiende al uso de las Tic’s y las herramientas informáticas.

Su misión está orientada a formar un ser humano integral que desde el conocimiento y uso de la ciencia, la tecnología y la informática construya su proyecto de vida y aporte al desarrollo de su comunidad con conciencia ética y actitud ciudadana y su visión para el 2015 es ser una Institución Educativa reconocida.

En la actualidad el colegio consta de dos sedes, que funcionan en la jornada de la mañana y la tarde. La sede A en la jornada tarde atiende 850 estudiantes aprox. (250 del nivel de Preescolar y Básica Primaria y 600 del nivel de Secundaria) que provienen en su mayoría de barrios de la localidad, algunos de ellos con una problemática social delicada (inseguridad, pandillismo, consumo de sustancias psicoactivas, entre otras).

6.2. CONTEXTO NORMATIVO

Ámbito Nacional

A nivel mundial, la convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960)¹⁶ considera a la exclusión como cualquier distinción, limitación o preferencia basada en raza, sexo, lengua, religión, motivos políticos u otros tipos de opinión, origen social y económico, país de origen, que tiene como propósito o efecto: limitar a determinadas personas o grupos su acceso a cualquier tipo y nivel educativo; proporcionar a determinadas personas una educación con estándares inferiores de calidad; establecer o mantener sistemas educativos o instituciones separadas para personas o grupos; o infligir a determinadas personas o grupos un trato incompatible con la dignidad humana.

De acuerdo a lo anterior, dentro de la Ley General de Educación¹⁷ de 1994 se reconoce a la Educación como un derecho inalienable promulgado por la misma O.N.U¹⁸ y afirma: “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una

¹⁶ Tomado de la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en su undécima reunión, celebrada en París, del 14 de noviembre al 15 de diciembre de 1960.

concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.”

La ley “señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona” (Título I, Art. 1°)

Más en su mismo texto la Ley General parece entrar en contradicción con su mismo sentido de brindar a todos y todas, el servicio educativo sin excepciones. Veamos:

ARTICULO 96:

Permanencia en el establecimiento educativo: el reglamento interno de la institución educativa establecerá las condiciones de permanencia del alumno en el plantel y el procedimiento en caso de exclusión. La reprobación por primera vez de un determinado grado por parte del alumno, no será causal de exclusión del respectivo establecimiento, cuando no esté asociada a otra causal expresamente contemplada en el reglamento institucional o manual de convivencia.

Se deja a todas luces a cada institución educativa la potestad de determinar si un estudiante permanece o no y el camino a seguir si debe excluirse de ella. Y es que además de este artículo, son muchas las instituciones de educación formal e informal que han acudido a una sentencia de la corte Constitucional para poder ratificar la decisión de “excluir” o “expulsar” a un estudiante que presenta reiteradamente faltas convivenciales o de comportamiento en comunidad como se nota en el ámbito institucional.

Por su parte, el código de la infancia y la adolescencia¹⁹ (Ley 1098 de 2006) cobija legalmente a los niños, niñas y adolescentes teniendo como finalidad garantizarles el pleno y armonioso desarrollo dentro de la familia y la comunidad en un ambiente de felicidad, amor y comprensión, prevaleciendo en ello la igualdad y la dignidad humana sin discriminación alguna (Art. 1°). Su objetivo es establecer normas para la protección integral de los niños, las niñas y los adolescentes, garantizando el ejercicio de sus derechos y libertades consagrados en las leyes y su restablecimiento. Esta garantía y protección será obligación y corresponsabilidad de la familia, la sociedad y el Estado (Art. 2°, 8° y 10°).

¹⁹ Esta ley considera el término infancia aplicable a niños entre los 0 y los 12 años de edad y la adolescencia entre los 12 y los 18 años

En cuanto al manejo de situaciones problemáticas y conflictivas en actuaciones administrativas, judiciales o de cualquier otra naturaleza en que estén involucrados niños, niñas y adolescentes, tendrán derecho a ser escuchados y sus opiniones deberán ser tenidas en cuenta (Art. 26). Este derecho debe asegurarse en todos los procedimientos en los que se impongan normas o reglamentos, como por ejemplo en la obligación que tienen las instituciones educativas de dar a conocer a todos los niños, niñas y adolescentes cada año lectivo los manuales de convivencia y los reglamentos disciplinarios, además de la obligación constante de revisarlos para que se ajusten a la Constitución Política.

(...) El debido proceso debe imperar en las normas o reglas de convivencia que imponen los padres y madres de familia. Importante en este derecho son dos factores: el primero, que las normas sean claras, que sean conocidas por los niños, niñas y adolescentes e incluso que las normas en los casos posibles sean concertadas con ellos y ellas (su construcción les permitirá una mayor comprensión); y en segundo lugar y no más importante que el primero, que en todos los casos se le asegure al niño, niña o adolescente ser escuchado y que sus opiniones sean tenidas en cuenta al momento de las decisiones. (Código de la infancia y la adolescencia. Versión comentada UNICEF. Colombia 2007)

Uno de los derechos que prevalece en niños, niñas y adolescentes es la educación y en concordancia con lo expresado en la constitución Política (Art. 67) y la Ley General de Educación (Arts. 4, 11, 17,19 y 186 Ley 115 de 1990) se reitera que:

(...) el derecho a la educación es un derecho fundamental y no un servicio público, por lo que es necesario que se comprenda que frente a niños, niñas y adolescentes desescolarizados, es obligación del Estado ordenar su inclusión en el sistema cuando no han estado, u ordenar el restablecimiento de ese derecho cuando ha sido vulnerado (se ha negado el cupo, el niño o niña ha desertado o ha sido expulsado de una institución educativa”. (Código de la infancia y la adolescencia. Versión comentada UNICEF. Colombia 2007)

Dentro de las obligaciones especiales de las instituciones educativas (Art. 42), se destaca para el caso el facilitar el acceso de los niños, niñas y adolescentes al sistema educativo y garantizar su permanencia, brindar una educación pertinente y de calidad, respetar en toda circunstancia la dignidad de los miembros de la comunidad educativa, abrir espacios de comunicación con los padres de familia para el seguimiento del proceso educativo, propiciar la democracia en las relaciones dentro de la comunidad educativa,

organizar programas de nivelación de los niños y niñas que presenten dificultades de aprendizaje o estén retrasados en el ciclo escolar, establecer programas de orientación psicopedagógica y psicológica y evitar cualquier conducta discriminatoria por razones de sexo, etnia, credo, condición socioeconómica o cualquier otra que afecte el ejercicio de sus derechos.

Las instituciones de educación primaria y secundaria, públicas y privadas, tendrán la obligación fundamental de garantizar a los niños, niñas y adolescentes el pleno respeto a su dignidad, vida, integridad física y moral dentro de la convivencia escolar. Para tal efecto, deberán proteger eficazmente a los niños, niñas y adolescentes contra toda forma de maltrato, agresión física o psicológica, humillación, discriminación o burla por parte de los demás compañeros y de los profesores y establecer en sus reglamentos los mecanismos adecuados de carácter disuasivo, correctivo y reeducativo para impedir la agresión física o psicológica, los comportamientos de burla, desprecio y humillación hacia niños y adolescentes con dificultades en el aprendizaje, en el lenguaje o hacia niños y adolescentes con capacidades sobresalientes o especiales (Art. 43, Art. 25 Ley 115 de 1994).

Los directores y educadores de los centros públicos o privados de educación formal, no formal e informal, no podrán imponer sanciones que conlleven maltrato físico o psicológico de los estudiantes a su cargo o

adoptar medidas que de alguna manera afecten su dignidad. Así mismo se prohíbe este tipo de sanciones bajo cualquier modalidad, en los manuales de convivencia escolar (Art. 45)

Ámbito local y distrital

El derecho a la educación, la calidad de la educación y la creación de colegios públicos de excelencia orientan el Plan Sectorial de Educación “*Educación de Calidad para una Bogotá Positiva 2008 - 2012*”. Afirma la calidad de la educación como condición para luchar contra la pobreza, la inequidad, la injusticia y la exclusión social y para ello sugiere como una de sus principales estrategias la inclusión en el sistema educativo de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos pertenecientes a los grupos poblacionales marginados o excluidos por razones étnicas, culturales, económicas, de orientación sexual e identidad de género o por situación de discapacidad, excepcionalidad, extraedad, desplazamiento o reinserción social.

Desafortunadamente no se hace alusión propia a estudiantes con dificultades de comportamiento en el aula que están en riesgo de ser excluidos por el mismo sistema al no “*adaptarse*” a él. Por otra parte, la Secretaría de Educación Distrital en la Subdirección de Calidad y Pertinencia, específicamente en la Dirección de inclusión e integración de

poblaciones define un organigrama que articula la Convivencia y los Derechos humanos, para este período de 2008- 2012.

La subsecretaría de Calidad y Pertinencia de la SED y desde la Dirección de Inclusión e integración de poblaciones maneja dos proyectos: el primero de Inclusión y el segundo de Derechos Humanos, interculturalidad, convivencia y participación. En el proyecto de inclusión se apoya a instituciones y docentes para atender a poblaciones especiales y con alto grado de vulnerabilidad (desplazados, niños con necesidades educativas especiales, afrodescendientes, indígenas, población Rom y otras etnias, diversidad sexual y población LGTB) a través de convenios en los que instituciones ofrecen herramientas pedagógicas para incluir a estas poblaciones en el aula, así como dotación de implementos y otros recursos educativos (docentes de apoyo, intérpretes, tecnologías para invidentes, etc.) y se sensibiliza a la comunidad educativa para lograr la inclusión.

En Derechos humanos y convivencia se apunta a garantizar el derecho a la educación y la realización de la dignidad humana. Se manejan adecuaciones curriculares para la apropiación de los DDHH en el aula (cátedra de ciencias sociales, cátedra de afrocolombianidad, etc.), adaptación a ciclo y, fortalecimiento de planes en DDHH y convivencia a través de corporaciones e instituciones (Plan Prometeo por ejemplo, a través de convocatoria en concurso). Un segundo componente es el de movilización

social que busca apoyar iniciativas juveniles que trabajan por los DDHH (emisoras, campañas, periódicos escolares). Y un tercer componente es el programa de Convivencia y Protección Escolar cuya meta es mitigar, prevenir y atender las situaciones de riesgo por problemas de violencia en la escuela. Este programa tiene 5 componentes a la vez:

1. Protección (coordinación interinstitucional a partir de frentes de seguridad en los entornos escolares para la protección de los estudiantes). También está el Observatorio de Convivencia Escolar (creado mediante Acuerdo N° 434 del 20 de marzo de 2010 del Concejo de Bogotá) desde el 2010 el cual se encarga de mantener actualizado el diagnóstico sobre seguridad y convivencia en los colegios y el entorno, construir indicadores cuantitativos y cualitativos sobre el tema y adelantar sobre dichas bases la construcción de la política pública de Protección, Convivencia y Paz.
2. Manejo Pacífico de conflictos que opera a través de convenios y operadores o entidades con experiencia en el tema que hacen manejo preventivo y pedagógico y con recursos distritales o locales (Corporación Arcoíris, Corporación Carare), así como el manejo de “casos críticos” de estudiantes con problemas de comportamiento y relaciones que ponen en riesgo a otros estudiantes de la comunidad (situación difícil de abordar teniendo en cuenta que en la misma institución conviven víctimas y

victimarios). Para este año se busca llegar a 300 colegios en total para mantener el programa, darle continuidad o iniciarlos, dando prioridad a este tipo de programas que a partir de manifestación en encuestas requieren de este apoyo.

3. Tiempo Libre: ofrece actividades lúdicas, recreativas y deportivas especialmente para poblaciones vulnerables.
4. Participación y Solidaridad: actividades lideradas por estudiantes de educación media que apuntan a la cultura ciudadana y la convivencia)
5. Comunicación: visibiliza las diferentes acciones.

La SED comprende la necesidad de organizar y coordinar institucionalmente las ofertas de ayudas especializadas y por ello pretende crear Espacios para la convivencia y la protección escolar para que actúen conjuntamente con el Comité de Convivencia del colegio y desde allí la acción abarque a toda la comunidad (estudiantes, directivos, docentes, padres de familia) para atender los casos escolares que presentan problemáticas álgidas en ambas jornadas y todas las sedes, partiendo de abrir tiempos y espacios para debatir el tema de la convivencia escolar, encontrar rutas que puedan develar las causas de dichas problemáticas -

causas que van desde el miedo, el deseo de poder y el mal manejo del conflicto entre otros- y el replanteamiento y reconstrucción del Manual de Convivencia para establecer el plan de manejo adecuado y positivo de conflictos con estudiantes denominados casos críticos.

Es importante aclarar que muchos de los docentes de los colegios oficiales desconocen en su mayoría este tipo de programas más individualizados de casos críticos o estudiantes “*problema*” a nivel convivencial.

Ámbito Institucional

Ya a nivel institucional, en este colegio de la localidad de Kennedy, y en varios colegios de la ciudad capital respaldándose en Sentencias de la Corte Constitucional, se argumenta que el Manual de Convivencia no contiene elementos, normas o principios que estén en contravía de la Constitución vigente como tampoco favorece o permite:

(...) prácticas entre educadores y educandos que se aparten de la consideración y el respeto debidos a la privilegiada condición de seres humanos tales como tratamientos que afecten el libre desarrollo de la personalidad de los educandos, su dignidad de

personas nacidas en un país que hace hoy de la diversidad y el pluralismo étnico, cultural y social principio de praxis general. Y por tanto, en la relación educativa que se establece entre los diversos sujetos, no podrá favorecerse la presencia de prácticas discriminatorias, los tratos humillantes, las sanciones que no consulten un propósito objetivamente educativo sino el mero capricho y la arbitrariedad (T- 065 de 1993, M. P. Ciro Angarita Barón).

Según la Sentencia T-386 de 1994. (M.P. Dr. Antonio Barrera Carbonell) los Manuales están destinados a:

“(...) regular la vida estudiantil en lo relativo a los derechos y prerrogativas derivados de su condición de usuarios o beneficiarios de la educación, e igualmente en lo atinente a las responsabilidades que dicha condición les impone. De la relación armónica entre derechos y deberes de los educandos y educadores y la responsabilidad que se puede exigir a unos y a otros, se logra el objetivo final cual es la convivencia creativa en el medio educativo”

Los Manuales de Convivencia, según el mismo ente de jurisprudencia, deben ser la expresión y garantía de los derechos de los asociados,

enriquecidos y expresados en un contexto claramente educativo, más aún cuando la Corte ha subrayado, en reiteradas oportunidades, que “los manuales de convivencia y demás reglamentos educativos son, en alguna medida, un reflejo inmediato de las normas superiores, razón por la cual su validez y legitimidad, depende de su conformidad con las mismas” (Sentencia T-459 de 1997. M.P Eduardo Cifuentes Muñoz).

Pese a todo ello lo que sucede al interior de la institución educativa es completamente contradictorio, especialmente al acudir a normas de la misma corte Constitucional en la que se advierte “(...) que los Colegios no están obligados a mantener en sus aulas, a quienes en forma constante y reiterada desconocen las directrices disciplinarias. Esta sala es enfática en señalar que el deber de los estudiantes radica desde el punto de vista disciplinario, en respetar el reglamento y las buenas costumbres (...)”. (Sentencia T-671 (T-727882) 06108103)

El manual de convivencia especifica en su Capítulo IV Núm. 5 (Pags 24 a 31) las faltas que se consideran disciplinarias (leves, graves y gravísimas) y para sus efectos se expresa necesario tener en cuenta el derecho a la rehabilitación, resocialización y al debido proceso.

Existen rutas o protocolos a seguir en situaciones específicas como: consumo, porte y/o distribución de alcohol, tabaco o cualquier sustancia psicoactiva, robo, amenaza, fraude, agresión física y/o verbal, porte de armas, delitos informáticos y manifestaciones irrespetuosas entre parejas.

Para las faltas que así se determinen en el Manual de Convivencia se determina un debido proceso (específicamente faltas graves y gravísimas) y con el fin de garantizarlo, partirá de la presunción de inocencia de los estudiantes, a ser escuchado en cada instancia para hacer descargos, a establecer su defensa y definir acuerdos o compromisos. (Véase Manual de convivencia institucional)

Se definen de igual manera acciones preventivas, formativas y correctivas frente a situaciones conflictivas y situaciones comportamentales difíciles, de esta manera:

PREVENTIVAS	FORMATIVAS	CORRECTIVAS
<p>Son todas aquellas medidas, actividades o hechos que buscan prevenir posibles situaciones conflictivas de índole personal, de grupo o institucional y que en caso de ocurrencia solucionan efectivamente, antes que alcancen niveles de mayor dificultad</p>	<p>Son todas aquellas acciones que siguen un proceso de diálogo y concertación del estudiante con el director de curso, Orientación, Coordinación, Comité de Convivencia y Comité Evaluación y Promoción.</p>	<p>Son acciones que se realizan con el objeto de enmendar una falta o error. Si a pesar de la aplicación de acciones preventivas y formativas el estudiante no muestra actitudes de cambio ni responde a los compromisos firmados, se procederá a la aplicación de los correctivos del caso.</p>
<p>Son acciones preventivas, entre otras las siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Análisis y estudio del caso desde orientación. 2) Estudio, análisis y aplicación del Manual de Convivencia por parte de la comunidad estudiantil. 3) Diálogo y concertación que deberán realizarse en todos los niveles dentro de la Comunidad Educativa, bajo los parámetros de imparcialidad, cordialidad y respeto mutuo. 4) El diálogo y la concertación implican un compromiso de aceptación voluntaria y un obrar conforme a la decisión adoptada. Su acción será formativa y guiará a los educandos en procura de su crecimiento personal integral. 5) Dentro del diálogo y la concertación es necesario tener presente que se posee el derecho a resarcir la falta cometida. 	<p>Se presentan en situaciones específicas como situaciones de conflicto académico o convivencial tales como: Bajo rendimiento académico, ausencias, hurtos (Robos), incumplimiento reiterado de sus deberes y normas del Manual de Convivencia y que ameriten, por parte del estudiante, un compromiso más formal, antes de llegar a sanciones extremas, tomadas en última instancia, por el Rector de la Institución</p>	

CUADRO N.1. Acciones Preventivas, Formnativas y orrectivas,

Fuente: Los autores.

Se establecen como correctivos y sanciones:

- a) Amonestación verbal y/o escrita.
- b) Trabajo social en la misma jornada.
- c) Cambio de ambiente (cambio de curso, cambio de jornada, cambio de sede y/o de colegio).
- d) Suspensión de uno (1) a tres (3) días.
- e) Matrícula en observación.

f) Cancelación del cupo para el año siguiente.

g) Cancelación de la matrícula.

Una vez impuesto un correctivo, el afectado puede utilizar como derecho de defensa el recurso de reposición, ante la misma autoridad que lo impuso y para ello se hará solicitud de reposición (escrita) dentro de los tres (3) días hábiles siguientes a la comunicación del correctivo, con el propósito de que se revise y/o se modifique.

EL Comité de Convivencia por su parte se encuentra establecido de acuerdo al acuerdo No. 004 de 2000, emitido por el Concejo de Bogotá. Dentro de sus funciones se encentra divulgar los derechos de los niños y las garantías que amparan a la C.E, llevar a cabo actividades que fomenten la convivencia entre la Comunidad Educativa y el seguimiento al cumplimiento de las disposiciones establecidas en el manual de convivencia, entre otras.

En cuanto al S. I. E. (Sistema de Evaluación Institucional) aprobado por el Consejo Directivo y que se encuentra reglamentado por el Decreto 1290 de 2008. Su marco conceptual (Cap I) enfatiza entre otros aspectos:

(...) en la evaluación de desempeños en los aprendizajes como la constatación del proceso de formación integral de los niños, niñas y jóvenes de nuestra institución,

identificando la manera cómo se están logrando las metas propuestas, con la intención de mejorar la calidad, la profundidad y el sentido del aprendizaje en la vida escolar. Atendiendo a lo anterior, la evaluación y valoración de los estudiantes se caracteriza por ser un proceso permanente, sistemático, acumulativo, objetivo, formativo, consecuente y cualitativo que comprende la verificación de los conocimientos, las habilidades, los objetivos y los desempeños de un estudiante dentro de su proceso de aprendizaje alrededor de los componentes académico, procedimental y convivencial. (SIE Institucional)

Dentro de los propósitos que tiene la evaluación se manifiesta el identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances, proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante y suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo.

En cuanto a los criterios de evaluación, se evalúa teniendo en cuenta las áreas establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1991 y de acuerdo a los siguientes componentes:

Componente académico: Comprende el alcance de los logros propuestos en cada asignatura. Dentro de este componente se tiene en cuenta: el nivel de desempeño obtenido en la presentación de pruebas escritas, orales, tareas, trabajos, consultas, exposiciones, proyectos presentados, argumentación y comprensión de los temas vistos.

Componente procedimental: Se refiere a las acciones concretas que desarrolla el estudiante las cuales dan cuenta del desarrollo de sus competencias en las diversas asignaturas.

Componente convivencial: Incluye el comportamiento, las actitudes, aptitudes y valores del estudiante en su vida escolar. En este componente se evalúan los siguientes aspectos: La práctica y vivencia de los derechos y deberes consagrados en la constitución Nacional y el Proyecto Educativo Institucional PEI (destacándose entre ellos la responsabilidad frente a la asistencia a la institución, el cumplimiento de los compromisos adquiridos y la vivencia de los valores establecidos institucionalmente, tales como la honestidad, la tolerancia, el respeto y autoestima).

En este sistema de evaluación los procesos de evaluación son integrales. Tienen en cuenta la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Para la evaluación, al inicio de cada periodo, el docente y los estudiantes definirán un instrumento que contenga los componentes actitudinal, procedimental y cognitivo acorde con los descriptores establecidos en la escala de valoración contenida en el presente SIE, cuyo propósito es conducir al estudiante a la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje (matriz de evaluación). En su Capítulo III, el SIE propone estrategias y acciones de seguimiento para la evaluación integral de los aprendizajes (en los desempeños de los estudiantes se tendrán en cuenta los aspectos convivencial (20%) y académico (80%) Art. 11).

Para los estudiantes con bajo desempeño académico se proponen estrategias complementarias que comprometen a familias, estudiantes y docentes "(...) cada docente establecerá unos procesos y estrategias que serán llevados a cabo dentro del horario y que propenden por el mejoramiento de aquellos estudiantes que hayan quedado con desempeño bajo en el transcurso del periodo académico anterior" (Art. 12)

Cabe destacar que la institución adoptó el aprendizaje significativo como modelo pedagógico desde el cual se busca mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje que se dan en su interior.

7. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

7.1. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN: Interpretativo

7.2. CLASE DE INVESTIGACIÓN: Cualitativa

7.3. LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: Educación / Pedagogía de la alteridad

7.4. UNIDAD ANALÍTICA: La unidad analítica para el presente estudio de investigación está dada por 3 estudiantes de la institución considerados por actores de la comunidad educativa como “*estudiantes problema*” o en riesgo de exclusión, matriculados en la institución educativa elegida y con edades entre los 10 a 18 años aproximadamente. Además la población incluyó:

- Padres de familia o acudientes de estos estudiantes (3 grupos familiares: padre y madre o acudiente) y algunos de otros compañeros del mismo grupo Docentes que orientan clase a estos estudiantes (más representativos)
- Pares de cada estudiante en mención

El objetivo inmediato al seleccionar estos casos, fue tener una imagen realista y fiel del grupo estudiado, pero su intención y mira más lejana es contribuir en la comprensión de sectores o grupos poblacionales más amplios que tienen características similares y que se encuentran en riesgo de exclusión.

De cada uno de los casos se hizo un seguimiento detallado y se registraron algunos hechos relevantes en la vivencia escolar de los sujetos objeto de estudio, además se tuvieron en cuenta los discursos y prácticas de los diferentes actores relacionados con los casos.

8. METODOLOGÍA

Esta investigación empleó la metodología cualitativa, como método de investigación que se apoya en los principios teóricos de interacción social con el propósito de explorar las relaciones sociales y describir la realidad que se presenta en el contexto educativo. Utilizó como herramienta principal el estudio de caso para identificar y caracterizar la problemática planteada a partir de entrevistas, relatos e historias de vida, entre otros, de algunos de los actores educativos de la institución elegida.

El estudio de caso es una herramienta valiosa de investigación, pues a través del mismo se registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado. Yin (1994:11-13) dice al respecto que esta estrategia se caracteriza por estudiar los fenómenos en su propio contexto, utilizando múltiples fuentes de evidencia tanto cualitativas como cuantitativas (documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observación directa, observación de los participantes e instalaciones u objetos físicos - Chetty:1996), para explicar el fenómeno observado de forma global, teniendo en cuenta toda su complejidad afrontando preguntas relacionadas con el “cómo y el por qué” se producen los fenómenos analizados.

Es un método que permite estudiar la mayoría de categorías relevantes de una realidad concreta, al tiempo que considera el contexto como parte esencial del fenómeno bajo análisis (Yin, 1994:64) y puede ser usado tanto para la conceptualización teórica de un fenómeno nuevo, como para la contrastación de teorías previamente formuladas. Permite estudiar los fenómenos desde múltiples perspectivas y no desde la influencia de una sola variable para explorar en forma más profunda y obtener un conocimiento más amplio sobre cada fenómeno

Según Bonache (1998) el estudio de casos tiene las siguientes características:

No separa el fenómeno de su contexto: los casos adoptan una visión holística en la que el contexto y el comportamiento son interdependientes, por lo tanto, los fenómenos institucionales como en nuestro caso, sólo se entienden dentro del contexto en que se desarrollan y no como el resultado de un conjunto de situaciones particulares.

Parte de un modelo teórico menos elaborado; los casos tratan de construir teorías a partir de las observaciones siguiendo el procedimiento inductivo, partiendo de un “marco teórico preliminar” construido a través de la

revisión de la literatura. El objetivo del caso es el de inducir un modelo más elaborado que nos permita explicar y comprender el fenómeno estudiado.

La elección de los casos tiene carácter teórico, no estadístico: la elección de los casos tiene carácter teórico y se basa en una inducción analítica, no estadística. No se pretende generalizar resultados en términos estadísticos, sino que se eligen por su capacidad explicativa. Su objetivo es generalizar un fenómeno desde el punto de vista teórico, es decir, generalizar proposiciones teóricas y no generalizar los resultados de un fenómeno a una población.

Utilizan múltiples fuentes de datos: en los estudios de casos, se utilizan múltiples fuentes para la obtención de los datos a analizar así, la observación (directa o participante), las entrevistas, los relatos de vida, el estudio de documentación, etc. son métodos muy utilizados. Permite mayor flexibilidad en el proceso de realización de la investigación, de modo que el marco de investigación puede ir modificándose en función de respuestas o conclusiones que se obtienen a lo largo de dicho proceso. Como señala Sutton (1997) esta flexibilidad tiene mucho interés para el proceso de construcción o depuración teórica, dado que proporciona mayores oportunidades de obtener información que no entra en conflicto con las teorías existentes.

Respecto a su propósito, las investigaciones realizadas a través del método de estudio de caso pueden ser: descriptivas, si lo que se pretende es identificar y describir los distintos factores que ejercen influencia en el fenómeno estudiado y exploratorias, si a través de las mismas se pretende conseguir un acercamiento entre las teorías inscritas en el marco teórico y la realidad objeto de estudio.

A pesar de las grandes virtudes que se han señalado respecto a la estrategia de estudio de caso, con frecuencia ha sido menos deseable que la de estudios cuantitativos y la de experimentos, debido a sus limitaciones, según algunos autores:

Carencia de rigor, por permitir que el punto de vista del investigador influya en la dirección de los encuentros y en las conclusiones de la investigación.

Muchas veces adquieren demasiada amplitud, por lo cual los documentos resultan demasiados extensos.

Sin embargo, el investigador debe sortear los obstáculos con un juicioso proceso investigativo que inicia por la selección adecuada de la estrategia de investigación de acuerdo con el tema de estudio y el método de

recolección de información. Además, y debido a que la epistemología subjetiva del paradigma de la investigación cualitativa ve la realidad social como algo construido por las personas, el investigador no puede permanecer distante del fenómeno social en el cual está interesado. No obstante, debe adoptar el papel de “instrumento para la recolección de datos”, lo cual le permite acercarse a dicho fenómeno y ser capaz de descubrir, interpretar y comprender la perspectiva de los participantes de la realidad social (Shaw:1999).

La generalización a partir del estudio de caso no es una “generalización estadística” (desde una muestra o grupo de sujetos hasta un universo), como en encuestas o experimentos, sino que es una “generalización analítica” (que emplea el estudio de caso único o múltiple para ilustrar, representar o generalizar a una teoría). Así, los resultados del estudio de un caso pueden generalizarse a otros que representen condiciones teóricas similares (Yin 1989, 1998).

Por tanto, la cuestión de la generalización de los estudios cualitativos (incluido el estudio de caso) no radica en muestras probabilísticas de una población a la que se pueda extender los resultados, sino en el desarrollo de una teoría que puede ser transferida a otros casos. De aquí que la

investigación de naturaleza cualitativa tenga un carácter de transferibilidad, más que de generalización (Martínez, 2006).

8.1. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Se emplearon diferentes fuentes y técnicas de recolección de información como fuentes: los recursos bibliográficos (documentos de políticas, programas y normas), observadores del alumno, actas, protocolos de reuniones e informes. Como técnicas: entrevistas semiestructuradas, relatos de vida y conversatorios, como se observa en el siguiente cuadro:

PREGUNTAS	TÉCNICAS (Estudio de caso)	INSTRUMENTOS
<p>¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen los estudiantes, los padres de familia y algunos pares de los “estudiantes problema”, qué piensan, qué sienten estos actores acerca del niño, niña o adolescente considerado problema?</p>	<p>ENTREVISTA / RELATOS DE VIDA</p> <p>ELABORACIÓN DE ARCHIVO DOCUMENTAL</p>	<p>* Guía de entrevista dirigida a padres, estudiantes y docentes: reconstrucción de vida de cada uno de los estudiantes “problema”, descripciones de situaciones específicas y de estudiantes con dificultades (comportamiento de estos chicos en el colegio y detalles especiales de su vida familiar y social.</p> <p>* Conversatorio guiado con estudiantes y docentes</p> <p>* Transcripciones de cada una de las entrevistas y conversatorios: numeración de párrafos y codificación de la entrevista y categorización de cada párrafo.</p>

<p>¿Cuáles son las ideas de “estudiante problema en riesgo de exclusión escolar” que pueden derivarse de la normatividad existente (normas del nivel del MEN, SED y colegios –manual de convivencia) y cómo se corresponden éstas con las representaciones que los diferentes actores escolares sobre esta clase de estudiantes?</p>	<p>ELABORACIÓN DE ARCHIVO DOCUMENTAL</p>	<p>Manual de convivencia y normas distritales y nacionales</p>
<p>¿Qué tipo de respuestas institucionales se dan frente a los estudiantes denominados “problema”?</p>	<p>CONVERSATORIOS ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA</p>	<p>* Guía de entrevista: representaciones, percepciones, lenguajes, discursos de los docentes y dinámicas que se generan en relación con estos estudiantes considerados “problema” * Conversatorio guiado con estudiantes y docentes * Transcripciones de cada una de las entrevistas y conversatorios: numeración de párrafos, codificación de la entrevista y categorización de cada párrafo.</p>

CUADRO N. 2 Técnicas e instrumentos de investigación.

Fuente los Autores

8.2. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Para realizar un análisis desde una perspectiva multicausal, que reconoce la subjetividad, las relaciones intersubjetivas, la interacción con los espacios escolares y las representaciones sociales que los actores involucrados tienen de estos estudiantes denominados “problema” y que determinan las situaciones que los ponen en riesgo de exclusión se interpretó la información recogida a a partir de las siguientes categorías

CATEGORIA CENTRAL: Estudiante problema

CATEGORÍAS PRINCIPALES:

1. Conflicto escolar

- Representaciones sociales en torno al “estudiante problema”
- Relaciones intersubjetivas (padre-hijo/ docente-estudiante/ estudiante - estudiante). Relaciones de poder (poder / autoridad)
- Comportamientos que generan conflicto escolar.

2. Fracaso y exclusión escolar.

- Incidencia de ser estigmatizado como “estudiante problema” en la vida escolar, familiar, social, y otras
- Formas de exclusión.
- Inclusión escolar

3. Organización escolar

- Proceso escolar para atención de situaciones conflictivas que vive el “estudiante problema” (Manual de Convivencia- aplicación de normas)
- Currículo
- Políticas educativas en relación con la atención de “estudiantes problema”

- Rol del maestro – Formación docente

8.3. FASES DEL DISEÑO INVESTIGATIVO

Primera fase (obtención de información): Como lo recomienda Yin (1989:29) se recogió información de diversas fuentes en tiempos y espacios que se fueron acordando gradualmente de acuerdo con las necesidades, ritmos y disponibilidad de cada estudiante, con el fin de ayudar y facilitar el relato y análisis narrativo del mismo.

Se realizó entonces un acercamiento a los procesos individuales en cada caso, para lo cual se realizaron entrevistas y conversatorios con directores de grupo, docentes, padres y compañeros(as) de estos estudiantes. Esta información se complementó con documentos personales como observador del estudiante, informes académicos, de orientación y coordinación.

Las preguntas y objetivos de la investigación y el marco teórico sirvieron de referencia para seleccionar y determinar tres categorías de análisis que posteriormente vinieron a dar cuerpo a la investigación. Como punto de partida para la recolección de datos se tomaron los objetivos de

investigación y se establecieron unas preguntas que orientaron las entrevistas semiestructuradas y los conversatorios.

En el cuadro N° 3 se muestra este proceso:

CUADRO N. 3 PREGUNTAS ORIENTADORAS PARA LAS ENTREVISTAS Y CONVERSATORIOS

OBJETIVOS	ESTUDIANTE "PROBLEMA"	PADRE	DOCENTE	PAR – Compañero/a
<p>✓ Describir las representaciones sociales que prevalecen entre estudiantes, docentes y padres de aquellos estudiantes denominados "problema" y que se encuentran en riesgo de exclusión</p>	Entrevista semiestructurada			
	<p><i>¿Qué crees que piensan tu familia, profesores y compañeros de ti?</i></p> <p>¿Cómo te va en el colegio, cómo te sientes aquí?</p> <p>¿Qué dificultades tienes dentro de la institución?</p> <p>¿Por qué razones te ocurre esto?</p> <p>¿Cómo es tu relación con docentes y compañeros?</p> <p>¿Qué consecuencias te ha traído esto?</p> <p>¿Qué piensas de lo que te ocurre en el colegio?</p>	<p><i>¿Qué piensa ud de su hijo/a?</i></p> <p>¿Cómo cree ud que se siente su hijo/a en el colegio?</p> <p>¿Cómo le va a su hijo en el colegio?</p> <p>¿Qué fortalezas o dificultades tiene su hijo?</p> <p>¿Cómo ha sido la vida escolar de su hijo/a?</p> <p>¿Por qué cree que se comporta de esta forma?</p> <p>¿Qué consecuencias le ha traído esto a su hijo/a?</p> <p>¿Cómo cree que puede brindarle ayuda a su hijo/a?</p>	<p><i>¿Qué es para ud un estudiante "problema"?</i></p> <p>¿Cuándo considera ud que X estudiante tiene problemas?</p> <p>¿Cómo describe a este tipo de estudiantes?</p> <p>¿Cómo se relaciona?</p> <p>¿Cómo son sus procesos y ritmos de aprendizaje?</p> <p>¿Qué le ocurre a este estudiante, por qué actúa así?</p> <p>¿Cómo le afectan estos comportamientos a ud como docente?</p> <p>¿Qué consecuencias le ha traído esta situación al estudiante?... y al grupo?</p> <p>¿Cómo se relaciona ud. con este estudiante?</p> <p>¿Qué puede hacer usted para ayudar a este estudiante?</p>	<p><i>¿Qué piensa el grupo de los estudiantes considerados "problema"?</i></p> <p>¿En el grupo hay niños que presentan dificultades?</p> <p>¿Cuáles son estas dificultades? ¿Por qué creen que tienen estas dificultades?</p> <p>¿Por qué creen Uds. se comportan así?</p> <p>¿Cuál es tu opinión de estos niños?</p> <p>¿Cómo son las relaciones de estos niños con sus profesores? ¿Cómo es tu relación con ellos/as?</p>

<p>✓ Describir las representaciones sociales que prevalecen entre estudiantes, docentes y padres de aquellos estudiantes denominados “problema” y que se encuentran en riesgo de exclusión</p>			<p>CONVERSATORIO CON DOCENTES</p> <p>¿Qué tipo de estudiantes deben estar en la institución?</p> <p>¿Cuáles son las principales problemáticas en la institución –con relación a los estudiantes?</p>	
<p>✓ Describir la dinámica y la forma en que se aplican las normas escolares en los casos de posible exclusión</p>	<p>¿Qué tipo de sanciones o acciones ha realizado el colegio frente a tu comportamiento?</p> <p>¿Cómo te has sentido en esos casos?</p>	<p>¿Qué tipo acciones ha realizado el colegio frente al comportamiento de su hijo/a? ¿Cree ud que el colegio ha actuado debidamente? ¿Ud que ha hecho como padre o madre frente a esta situación?</p>	<p>¿Cuáles son las orientaciones institucionales para atender estos casos?</p> <p>¿Cuál es el proceso que sigue para atender a un estudiante “problema”?</p> <p>¿Cuál sería la forma más conveniente para actuar frente a estos casos?</p> <p>CONVERSATORIO CON DOCENTES</p> <p>¿Cómo actuamos y cómo deberíamos actuar frente a ellas? ¿En qué casos debe ser retirado un estudiante?</p>	<p>¿Qué hace el colegio en estos casos con estos estudiantes?</p> <p>¿Qué crees que debe hacer el colegio y los docentes frente a estos casos?</p> <p>¿Qué podrías hacer tú frente a esta situación?</p>

	<i>Descripción de relaciones intersubjetivas (Análisis y observación)</i>
<p>✓ Analizar la normatividad existente respecto a la prestación del servicio educativo para este tipo de población y relacionarlas con las representaciones que tienen los diferentes actores implicados.</p>	<p>✚ Triangulación de observaciones, entrevistas y documentos (observadores, anotaciones, Informes académicos, etc.)</p> <p>Análisis documental de normas referentes a la atención de este tipo de estudiantes</p> <p>NACIONAL: Ley general de Educación, Código de Infancia y Adolescencia,</p> <p>DISTRITAL: Plan sectorial de Educación de Bogotá (Posiciones frente a estudiantes denominados “problema”)</p> <p>INSTITUCIONAL: Manual de Convivencia, PEI.</p>

Luego de la transcripción de las entrevistas, se numeraron los párrafos desde 1 hasta agotarlos y se codificaron para posteriormente categorizarlos.

Para tal efecto, se emplearon abreviaturas y códigos como se describe a continuación: (Véase anexo transcripción de entrevistas).

C= Caso , Est= estudiante, Pad= Padre / Madre, D= Docente, P= Par / compañero y P# = número del párrafo

Para el C (caso) 1 se tomó como identificación del estudiante: XXXXX

Para el C (caso) 2 se tomó como identificación del estudiante: YYYYY

Para el C (caso) 3 se tomó como identificación del estudiante: ZZZZZ

Se emplearon también diversidad de letras iguales consecutivas para omitir el señalamiento de nombre de docentes o personas mencionadas: Bbbbb, Mmmmm, Ooooo, Aaaaa, Wwww, entre otras. Para especificar el tipo de información de donde se extrajeron comentarios y que se tomaron como fuente clave de esta investigación se empleó la siguiente codificación: Ent= Entrevista o Conv= conversatorio

Segunda fase: supuso un nuevo acercamiento a los datos intentándose esta vez un análisis horizontal o transversal de los mismos (triangulación y contrastación) para establecer si los datos obtenidos guardaban relación entre sí. La intención de

este análisis fue comprender la dinámica institucional a partir de la realidad y situaciones particulares que viven estos tres estudiantes en el ámbito escolar. Por esta razón y sin desconocer otras causas (sociales, económicas, o familiares) que inciden en estas situaciones, el objetivo fue realizar un análisis de lo que sucede al interior del colegio a partir de informaciones y descripciones que ayudaron a dibujar una visión general e institucional del proceso que se sigue para la atención de estos estudiantes considerados “problema”. Los datos recogidos de cada actor se organizaron inicialmente de acuerdo con las categorías definidas y posteriormente fueron analizadas. (Véase anexo: matriz por estudiante).

Se inició así mismo un proceso de análisis de documentos (leyes, decretos, sentencias de la Corte Constitucional, entre otras) para determinar lo que en ellas se refería a la posición institucional que se debe asumir frente a estudiantes denominados “problema”, considerados “malos estudiantes” a nivel convivencial y académico. Se analizó cómo se aplicaban estas normas y se llegó a conclusiones en este sentido que reflejan como generalmente hay omisión frente a estas.

Tercera fase: (Resultados y conclusiones) los análisis obtenidos en cada caso se compararon entre sí, para llegar a una conclusión general que permitió realizar una lectura institucional del problema referente a cada categoría. (Véase anexo: Matriz condensado final) Finalmente y a partir de estas se explica la forma cómo en los espacios escolares se configuran los problemas que presentan los

estudiantes que por una u otra razón entran en conflicto con la organización escolar y se presentan las conclusiones.

9. ANÁLISIS DE RESULTADOS

9.1 CONFLICTO ESCOLAR

Representaciones sociales

Retomando a Moscovici (1979) en su teoría sobre las representaciones sociales como elemento que organiza la realidad construida y compartida socialmente desde vivencias propias y que determina actitudes y comportamientos frente a otros(as), se puede afirmar que la mayor parte de las relaciones sociales cercanas, de los objetos sociales producidos y de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de ellas.

La representación social se consolida como interpretación de un miembro educativo por parte de su comunidad desde tres dimensiones: información, actitud y campo de la representación (Moscovici:1979).

¿Desde dónde construye el docente su representación social del estudiante “problema”?

En muchos casos el docente no sabe de quién está hablando, pero se atreve a hacer comentarios de él y no propiamente comentarios que fortalecen su imagen, por el contrario, la degradan. Los otros docentes cuando escuchan a sus

compañeros hablar mal o bien de un estudiante, no se fijan desde donde surgen estos comentarios y que tan verdaderos son.

Los docentes construyen entonces sus representaciones sobre los estudiantes – en este caso sobre los mal llamados “estudiantes problema” - de diferentes formas: a través de la estigmatización que surge de los comentarios que hacen otros docentes sobre éste, de las situaciones conflictivas en las que aparece el estudiante y a través de su relación directa con él. Se evidencian así dos tipos de representación frente a un mismo actor educativo: la individual y la colectiva.

Algunos docentes intentan construir un equilibrio entre estas dos representaciones, a veces dudan de su representación individual y le asignan más valor a la colectiva, entran en sospecha y piensan que el estudiante finge cuando está con ellos, aunque reconocen que el trato -bueno, respetuoso- que le brinda determina su relación con él y su comportamiento asertivo en clase, dejan de lado estas apreciaciones y asumen la representación colectiva: invalidan ese “imaginario individual” y ratifican el concepto que tiene la “mayoría”.

Existen diversas razones por las cuales se puede pensar que algunos docentes asumen la posición “mayoritaria”. Puede ser porque les cuesta estar en contra de la representación social que una supuesta mayoría tiene, debido a la presión grupal que ejercen algunos de ellos o quizás por temor a ser confrontados de

forma oral o escrita y no tener elementos significativos que sustenten o demuestren sus apreciaciones.

Otras razones para aceptar esta situación es la dificultad para discutir temas pedagógicos sin entrar en conflictos que afecten o generen problemas en las relaciones interpersonales: evitando problemas se admiten comportamientos injustos que a veces van en contra de los derechos de los estudiantes (Principio de solidaridad de cuerpo).

Al revisar quienes conforman la “mayoría” es evidente que no hay tal, sino que son pocos o quizás es uno. Dentro del grupo de docentes existen figuras que tienen mayor reconocimiento y cuyos comentarios son avalados, ya sea por el manejo en su discurso o por vínculos afectivos que se tiene con ellos.

Otro aspecto que se puede observar es que a veces las representaciones se construyen disimuladamente, no se expresan de manera pública, circulan por los corredores, en las charlas informales, incluso a veces algunos docentes desde su propia percepción toman decisiones que no siempre están de acuerdo con lo instituido, por e.j.; en el Manual de Convivencia, el PEI o las políticas distritales.

Es Moscovici (1996) quien permite analizar lo que ocurre en este sentido, al afirmar que la influencia social tiene por función mantener y reforzar el control social. Para que este control social exista, se requiere que los individuos coincidan en unos

mismos valores, normas y criterios de juicio (determinan control externo e interno del grupo) que excluyen a los que se rehúsan a aceptar el cambio. De igual forma existen los controladores que poseen poder y lo usan para su propio beneficio, persuadiendo a los demás.

Los individuos que se resisten son inducidos a creer que están en el error, que su comportamiento es anormal. El grupo que detenta el poder tiende a buscar la uniformidad (eliminar particularidades e individualidades) y emplea la cohesión y la atracción como estrategias para atraer nuevos miembros o para reducir la distancia con las minorías disidentes.

“Yo no lo tengo, yo lo tuve a él dos años, cuál es la problemática? Pues que él no tiene claro cuáles son sus compromisos como estudiante, ni cuáles son sus deberes, entonces él viene aquí, de chévere, a hacer vida social y resulta que la prioridad de los estudiantes en una institución educativa es venir a formarse como personas y a recibir conocimiento o sea formarse académicamente” C1Ent1D3-P21

“Pues es que yo hasta este año lo tuve, (se ríe) no sé, como sería el año pasado. El simplemente, no sé, por lo menos no lo he vuelto a ver en los problemas de extorsión del año pasado, pero en lo que atañe al aula...” C1Ent1D3-P22

“Creo que lo vi ayer, pero digo creo, porque no sé, si era el hermano o era XXXXX, en sí, o era el.... Entonces es lo mismo, no sé, a mi parece que el punto de XXXXX quedó en un punto que ni se le ha resuelto pa’ sancionarlo, echarlo, lo que sea, ni, para sacarlo del problema. (...)”

C1Ent1D3-P23

Formas como las descritas anteriormente son las que terminan legitimando el discurso aislado de unos pocos en torno a problemáticas escolares, es así como se construye una representación social de un estudiante del que a veces se desconoce hasta su nombre y su situación particular, a partir de comentarios que circulan en la institución fruto de las vivencias que se escuchan tienen estos estudiantes o los grupos a los que pertenecen en la calle o en la escuela, comentarios que buscan adhesión a una respuesta excluyente de la escuela a través de faltas que se sobredimensionan o aplicando el tan afamado refrán “dime con quién andas...”

Las representaciones que se construyen se basan en observaciones muy superficiales, ya que no hay un acercamiento a la situación real del estudiante.

La masificación puede ser una razón para que los docentes no tengan la posibilidad de tener un contacto más cercano con él. Se emiten juicios sin la menor consideración de cómo pueden incidir estos en la familia y en el/la estudiante y cómo una representación equivocada genera mayor caos y aumenta el problema.

Por otro lado, estos estudiantes que entran en conflicto con la institución, perciben a sus docentes como personas que exageran la realidad de los hechos, a partir de sus comentarios “aumentan el problema”, empiezan a difundirlo en el grupo de docentes y lo distorsionan, demostrando la poca objetividad en la interpretación de los problemas al impregnarlos únicamente de sus propias representaciones.

¿Cuál es la representación social de un estudiante “problema” dentro de su grupo de compañeros?

Esta representación social está fuertemente determinada por lo que el docente dice sobre el estudiante frente a sus pares o frente a un grupo, afecta el imaginario colectivo de sus compañeros, y la autoestima del involucrado, genera rechazo y descalificación en el grupo por manifestar una actitud diferente a la del resto, por las peleas ganadas, por las relaciones que establece con el grupo y por estar en la mira de muchos (estigmatización).

Las Representaciones Sociales, que los estudiantes construyen de estos niños, están determinadas especialmente por la actitud que éstos asumen dentro de su curso, las interacciones que tienen con ellos, por las representaciones que transmiten los adultos (docentes- padres) de éste niño y por la imagen que se ha construido de ellos en el colegio.

No todos los miembros del grupo comparten la misma representación y ello depende de su propia subjetividad de la que emergen principios y valores que le permiten construirla. Al respecto se evidencian diferentes tipos de reacciones: una de rechazo (que es la tendencia frecuente) frente al estudiante “problema” por no encontrarse dentro del comportamiento que sus compañeros esperarían y que depende de la imagen débil o fuerte que se tenga de él. En ambos casos estas reacciones inciden en sus relaciones intersubjetivas, si es débil, hay burla, agresión o bullying entre otras y si es fuerte, prevención, miedo y sometimiento.

Otras reacciones estarían enmarcadas en la indiferencia -pues no hay un interés por interactuar con estos estudiantes- o en la consideración fundada en el conocimiento o en lo que imaginan que ocurre en su situación particular.

Generalmente, estos estudiantes que construyen una representación social de rechazo tienen en cuenta las apreciaciones negativas que los adultos (docentes o padres) hacen de estos chicos para reafirmar su propia representación, mientras que los que tienden a considerarlos, interpretan los comentarios y actuaciones de los docentes, como incomprensivas, injustas, descalificantes, de rechazo, o de represalia frente a la apatía y en ocasiones mal comportamiento en sus clases.

A nivel institucional, en el grupo de estudiantes, hay una imagen que se construye especialmente por la fortaleza o debilidad que el estudiante demuestra al solucionar sus conflictos, a través de enfrentamientos físicos, peleas ganadas, por la

imagen que tiene el grupo al que pertenece dentro y fuera del colegio, por los comentarios y por los amigos externos al colegio.

Las representaciones sociales que tienen los padres son positivas y basadas en el reconocimiento; desde su rol, están matizadas por el afecto, donde reconocen las potencialidades y dificultades de su hijo, sin embargo estas se ven afectadas ampliamente por los comentarios que reciben de algunos docentes en el colegio, especialmente de los que tienen una representación negativa del estudiante, que logran desmotivarlos, angustiarlos, afectar sus relaciones intrafamiliares y pocas veces les ofrecen alternativas de mejoramiento.

En los padres se percibe un sentimiento de frustración, por un lado, aceptan el llamado de atención, pero por otro perciben injusticia, que no pueden expresar, tal vez por temor a las represalias que posteriormente puedan tener con el chico y que reflejan su dificultad para asumirse como sujetos de derecho, su temor por salir de su posición sumisa, y el carácter sagrado, que aún se le asigna a lo que dice el profesor,

La escuela como institución que se ha constituido históricamente, ha ido definiendo su función y los roles de sus actores de acuerdo a su contexto, sus necesidades e intereses. La representación de la institución en la que se desarrolló la investigación se construye de acuerdo con el sentido que tienen de ésta cada uno

de los actores y que han elaborado a partir de sus propias experiencias y de las relaciones que han establecido con ella de una u otra manera.

Por ej. los padres la representan de acuerdo con su historia personal, con su infancia y con lo que han escuchado sobre su deber ser, mientras que los docentes, que se han formado en y para ella pueden concebirla desde sus experiencias personales, su proceso de institucionalización y a través de su formación pedagógica, donde lo que prevalece es la formación disciplinar y la pedagogía en la que se les ha formado especialmente para transmitir un saber académico.

Relaciones intersubjetivas

La intersubjetividad como proceso en el que compartimos, es el encuentro con la conciencia del otro, no se reduce al encuentro cara a cara, sino que se amplía a todas las dimensiones de la vida social. En estas relaciones que se dan en el campo de la interacción se produce un tránsito de lo individual a lo social, de lo natural a lo histórico y de lo originario a lo cotidiano (Berger y Luckmann, 1995)

Las relaciones intersubjetivas que se construyen en la escuela con los estudiantes considerados “problema”, se elaboran a partir de las interacciones cotidianas entre estos estudiantes y los otros (compañeros, docentes, directivos), están determinadas por las percepciones que cada uno de los actores tiene de ellos,

de las actitudes que estos estudiantes manifiestan en su vida cotidiana, y de las relaciones cara a cara.

La relación dialéctica entre el estudiante y el otro es el punto de partida para la construcción social de la realidad. A través de la comunicación y el lenguaje se manifiestan los actos comunicativos que son interpretados por los otros y que se convierten en conocimiento social, a partir del cual se siguen dando las interacciones.

En este sentido se perciben diferentes tipos de relaciones que inciden en la actuación del estudiante, especialmente en la clase: unas basadas en el buen trato, el respeto, frases de ánimo, el reconocimiento, la reflexión y el afecto, que lo acercan, lo hacen cuestionarse sobre su actuación, aumentan su autoestima y confianza en sí mismo y otras basadas en la culpa y el prejuicio, expresadas a través de un lenguaje que descalifica y a través de cual se manipula y se ejerce el poder, que en vez de acercar al estudiante al mundo escolar, lo aleja y refuerzan sus conductas negativas, lesionando su autoestima y su imagen frente al grupo.

Berger y Luckmann (1995) encuentran en la subjetividad un dato pertinente para el análisis de la vida cotidiana, “(...) ya que esta se comprende como un fenómeno que pone de manifiesto el universo de significaciones construido colectivamente a partir de la interacción.” (Berger y Luckmann, 1995, p. 21).

De este modo las vivencias que los estudiantes tienen en el colegio con sus pares, docentes y directivos, son elementos que se internalizan y que posteriormente determinan su forma de interactuar con los otros, por tanto los sentimientos de rechazo, impotencia, desconfianza o por el contrario de justicia, de solidaridad, de consideración entre otros, saldrán a flote en sus interacciones.

La labor del maestro en este sentido es fundamental, por tanto, una de sus funciones debe consistir en identificar siempre las fortalezas, trabajar a partir de ellas, reforzar lo positivo y, reflexionar sobre lo negativo. Sin duda esta será una estrategia más asertiva que el grito o la amenaza, para mejorar la relación de estos estudiantes con su mundo.

Realizar esta tarea implica para el maestro además de reflexionar sobre sus prácticas, revisar sus esquemas de pensamiento, clarificando día a día que resultados obtiene con sus acciones, o simplemente reflexionando sobre el sentido de sus actos.

Toda forma de interacción social se funda en las construcciones referentes a la comprensión del otro. Hasta la interacción más simple de la vida diaria presupone una serie de construcciones de sentido común, en este caso construcciones de la conducta prevista del Otro. Por lo tanto, los significados no se hallan en los objetos, sino en las relaciones –interacciones- de los actores entre ellos y con los objetos.

Pese al conocimiento y al saber que los maestros han acumulado a través de sus experiencias, a la promoción del buen trato, se continúan validando las prácticas autoritarias en la escuela y se justifican, por ser, al parecer, el único medio que funciona para que los estudiantes “entiendan y obedezcan”. Como la intención es establecer mecanismos de control que garanticen el orden rápidamente, pocas veces se mira el trasfondo de lo que este tipo de prácticas genera en el individuo, el sometimiento que esconden, los sentimientos que generan. De esta manera, todos los esfuerzos que se han hecho por transformar las relaciones en la escuela, por hacerla más humana, pierden sentido, pero además, continúan bloqueando los procesos que apuntan a la construcción misma de la autonomía y de una ética interna coherente con los principios, y mucho más con los que buscan la construcción de un sujeto capaz de equilibrar su autorrealización y el bienestar individual y colectivo.

Cabe preguntarse, entonces, ¿Cuál es el sentido que orienta la acción de los docentes, cuando utilizan estas prácticas?, no puede ser que realmente las realicen ingenuamente sin pensar en las consecuencias que estas implican. ¿Qué pasa en las dinámicas escolares que hace que los docentes sean tan duros con sus estudiantes, que bloqueen sus manifestaciones de afecto, que olviden la pedagogía aprendida, que escuchen de códigos de infancia que hablan sobre el buen trato, y no lo apliquen?, ¿por qué estos olvidos, si en el mundo de sus vidas fuera del colegio, nunca permitirían este tipo de acciones con ellos, ni con ninguno de los que ama?

La autoridad en la escuela se construye de diferentes maneras, se tiene autoridad por el rol que enviste a los adultos, por las relaciones jerárquicas y líneas de poder, por el conocimiento y la práctica pedagógica, por las relaciones de respeto que se establecen en la interacción con los estudiantes y por la forma como hacen cumplir las normas.

Hay adhesión y habituación a la norma quizás por miedo a ser sancionado, castigado sea a nivel comportamental o en ámbito académico a través de la evaluación.

En la casa y en los espacios de socialización donde el niño se apropia de la norma lo ha hecho mediante métodos coercitivos y represivos, a través del castigo físico, del grito, de la mirada intimidante. Por eso cuando estas figuras o modos de mantener la norma desaparecen, la norma también, lo cual demuestra que a pesar de tanto esfuerzo porque la aprendan, los estudiantes no han construido referentes claros que les permita entender por qué se debe comportar de determinada manera. Esto se refleja claramente en otros espacios escolares (formaciones - que a pesar de ser tan debatidas siguen vigentes en la escuela-, actos comunitarios, organización de la clase), donde los estudiantes lo hacen muy bien cuando están dirigidas por un determinado actor, que ejerce autoridad bajo el modelo de la amenaza, pero que cuando desaparece, se hace difícil la organización del estudiantado.

El lenguaje que emplean algunos docentes refleja la situación del colegio como un campo de batalla y como si el fin último fuera “limpiar” la institución de los estudiantes que se piensa generan conflicto en ella y afectan la convivencia. Las palabras que se utilizan en la comunicación, los gestos, son fundamentales en la interpretación de la realidad que se construye en las interacciones.

De esta manera, la escuela sigue reproduciendo prácticas autoritarias, donde valores como el respeto se constituyen en un logro de la formación que se enseñan bajo el ideal del deber ser o se asumen por miedo a ser juzgados. La escuela, desconoce al estudiante como actor social que reproduce su contexto a partir del sentido que le otorga a sus acciones y que se refleja en sus interacciones cotidianas y no le asigna valor a los elementos de negociación y de comunicación y desaprovecha la posibilidad que brinda el dialogo en la mediación de los conflictos y en la construcción de los acuerdos de convivencia.

En este sentido el dialogo se constituye en un elemento que permite como lo dice Borges “un flujo libre de significados entre las personas” y donde su propósito que se manifiesta en la conversación consiste en trascender la comprensión de una sola persona, de él o de ella como individuos, en el que no intentamos ganar sino que, intentamos ser colectivamente desde lo individual y ser individualmente desde lo colectivo. En el diálogo, los individuos obtienen una comprensión que no se podría obtener individualmente. Y es a través de éste como se construyen los significados comunes.

Con relación al trato entre compañeros, es importante revisar como la escuela contribuye en la construcción de la ética en los estudiantes, y como se hace la apropiación de valores y principios en los niños, debido a que en sus interacciones y conversaciones se hace cada vez más evidente el maltrato, y la reproducción de prácticas autoritarias, donde el más débil es sometido por el más fuerte.

Cuando se le resta importancia a los conflictos entre pares, estos, poco a poco se van convirtiendo en barreras para interactuar con las personas, generan aislamiento y miedo, potencian la agresividad y aumentan las manifestaciones de violencia, que terminan por afectar la convivencia escolar y posiblemente deriven en una exclusión.

El sentimiento de rechazo en el ámbito escolar y posiblemente el de la casa, se refleja en el comportamiento de los estudiantes, en su rebeldía ante las normas (en casa o en el colegio mismo) y la apatía hacia los compromisos escolares. Estos sentimientos sumados con la etapa de desarrollo en la que se encuentran donde es característico que la familia sea desplazada por los amigos, los lleva a veces a vincularse a diferentes grupos donde se sienten bien y a los cuales se aferran porque reciben “aceptación”, “apoyo”, “reconocimiento”, situaciones que ellos interpretan como afecto e identificación. En estos espacios los estudiantes realmente se sienten incluidos.

Por eso y a pesar de la crítica de muchos, la escuela es un espacio privilegiado para la socialización y creación de este tipo de vínculos, muchos de éstos estudiantes denominados “problema” recurren a ella no por la riqueza que puedan encontrar en los conocimientos de cada una de las clases, sino por la posibilidad que tienen de encontrarse con otros similares.

Comportamientos que generan conflicto escolar.

Cuando se presentan situaciones que afectan la convivencia y en las que se ven involucrados y comprometidos este tipo de estudiantes, generalmente no se indaga o no se confirman, se dan por ciertas las sospechas que hay alrededor de ellos, pues tiene mayor peso y credibilidad la representación social y la imagen que a su alrededor se ha construido. Se aprovechan estas circunstancias para afirmar determinaciones y validarlas. Con el paso del tiempo estas situaciones que no se aclararon o de las que no se tiene información certera se convierten en “pruebas fehacientes” y en verdades objetivadas frente a la comunidad.

El comportamiento termina por incidir de manera relevante en la valoración académica de los estudiantes. Las situaciones conflictivas en las que se ven envueltos los estudiantes se emplean como elemento de análisis cuando organismos como las comisiones de evaluación revisan sus rendimientos académicos que generalmente son bajos. Sin embargo estas acciones más allá de reforzar la imagen negativa de estos estudiantes, encasillarlos y rotularlos como “caso crítico” y de

plantear alternativas de mayor presión para que “cumplan”, no se utilizan como el medio para comprender su realidad y buscar estrategias pedagógicas para ayudarlos desde el aula.

En estos análisis que realizan los docentes se evidencia que posiblemente es más fácil hacer un detallado cubrimiento y descripción de las faltas que cometen estos estudiantes (con comentarios descalificantes que abonan el terreno para su posible y necesaria salida de la institución) que analizar los avances académicos a los que han llegado en sus clases ya que esto implica mayor acercamiento al aprendizaje del estudiante y una auto-revisión de sus prácticas pedagógicas.

Si bien es cierto que los estudiantes están involucrados en una serie de problemáticas, también lo es el hecho de que la institución las incrementa debido al mal manejo que se hace de los conflictos, a la ausencia real de un debido proceso, a las decisiones individuales que cada docente toma al atender el caso y a la violación de las normas establecidas en códigos como el de Infancia y adolescencia y la misma Constitución: no se les da la posibilidad de ser escuchados y mucho menos de expresar sus opiniones o tener las garantías para tal efecto (Art. 26 Código de la infancia y la adolescencia – Debido proceso).

Los padres aceptan la palabra del docente y las determinaciones del colegio – por qué no debería ser así si ellos manejan y controlan el saber y el poder institucional-, aunque no están de acuerdo con ella, quizás no asumen que les son

vulnerados sus derechos y los de sus hijos/as o acudidos, o no reconocen la necesidad de exigirlos y hacerlos valer, no indagan profundamente la realidad de estos hechos y mucho menos hacen cuestionamientos o exigen rectificación a las sanciones impuestas, pareciera como si las terminasen validando.

Los problemas que viven los estudiantes en la interacción con sus pares, en ciertas ocasiones no son vistos con la importancia que en realidad tienen, se dejan de lado o se buscan soluciones rápidas, se desatienden y lentamente el problema aumenta y puede salirse de control al transformarse en situaciones delicadas como el bullying (o acoso escolar), que deriva en la exclusión escolar casi que obligada por temor a continuar siendo víctima de los mismos compañeros o en agresiones graves fuera del colegio o dentro de él.

La invisibilización del estudiante y la indiferencia ante sus necesidades, intereses y dificultades, en este aspecto también merece atención especial de la escuela pues es un problema que va en aumento durante las últimas décadas y que afecta silenciosamente no sólo la subjetividad del individuo sino toda la dinámica escolar.

Hay un enorme choque día a día entre las normas (uniforme, puntualidad, maquillaje, comportamiento en clase, responsabilidades académicas. etc.) y los estudiantes que no se apropian de éstas, al no participar en su construcción, no logran encontrarle sentido a algo que los limita socialmente.

En la misma escuela existe una total contradicción al establecer el tipo de formación que se pretende y frente a la cual la autonomía se erige como la opción más válida para encausar a los estudiantes. La dificultad se encuentra en el cómo llegar a ella si lo que se hace institucionalmente es formarlos para la heteronomía²⁰. La escuela pretende que a partir de las actitudes sociales y la libertad, la conciencia llegue a la justicia, la cooperación y a la equidad en las relaciones, imaginarios y representaciones e incluso en el modo de asumir el propio cuidado. Pero la mayoría de acciones realizadas parten únicamente del cumplimiento irrestricto de la norma y la autoridad, del sometimiento y la obediencia ciega a reglas y valores estimados como sagrados y eternos en los que prima la imposición externa y el castigo como parte de su incumplimiento (Piaget, 1932; Maier, 1982).

En tal sentido, docentes y compañeros coinciden en afirmar que el exceso de “libertad” en la casa y que perciben en los casos de los estudiantes “problema”, determina comportamientos negativos. Quizás reafirmando que esta construcción de autonomía no se ha dado como debiera. Pero esta libertad a la que hacen referencia también la relacionan con despreocupación familiar, con ausencia de reconocimiento y de normas claras coherentes con las costumbres familiares.

Si a esta ausencia de orientaciones en el seno familiar se suma la falta de principios orientadores de la escuela podemos entender muchos de los

²⁰ Según Piaget la moral de obligación se denomina heteronomía y la de cooperación toma el nombre de autonomía.

comportamientos que tienen los estudiantes al aprovechar, manipular, manejar la información y justificar con ello sus acciones.

La forma como los docentes organizan sus clases, la manera como se preocupan por vincular a sus estudiantes con las actividades, con el saber académico, el trato cercano y respetuoso que reconoce y da un lugar dentro del grupo incide decisivamente en la actitud que los estudiantes asumen frente a éstas.

La actitud frente al conocimiento y a las normas también genera conflictos en la escuela. No se indaga qué hay detrás de la irresponsabilidad, qué produce la despreocupación y el desinterés, cómo se puede acceder al mundo de estos niños, niñas y jóvenes, para entenderlos y ofrecerles alternativas que los vinculen afectiva y efectivamente a las dinámicas escolares. Los únicos elementos, o al parecer los más notorios, que se tienen para incrementar la motivación hacia el aprendizaje son las calificaciones (aspecto que se ampliará al hablar del currículo que subyace en la escuela a través de la problemática descrita)

9.2. FRACASO, EXCLUSIÓN E INCLUSIÓN ESCOLAR

Estigmatización

La imagen que se tiene en la institución de un estudiante, también tiene que ver y de forma significativa con su éxito o fracaso. Una de las repuestas de la escuela frente a

las situaciones que presentan los estudiantes “problema” es la rotulación. Poco a poco se va construyendo en torno a los estudiantes “problema”, una imagen negativa que se va fortaleciendo a partir de las estigmatizaciones realizadas por los actores de la comunidad, especialmente por los docentes.

La estigmatización, es una forma de maltrato psicológico, generalmente funciona de forma inconsciente, se usa con frecuencia en los diferentes espacios sociales donde se desenvuelven los estudiantes, que termina por constituirse en una característica con la que se les identifica. En la escuela son los docentes los que tienen mayor tendencia para rotular a sus estudiantes. Dado que su palabra es aceptada como válida, por ser la voz del adulto y poseedor del saber, el estigma se acepta como verdadero.

La realidad de la vida cotidiana se manifiesta a través del lenguaje. En la escuela los estudiantes interpretan a sus docentes a partir de la forma como estos se comunican con ellos; sus gestos, acciones, palabras, silencios, tienen significados subjetivos a través de los cuales los estudiantes elaboran la imagen que tienen de ellos. Cuando los maestros estigmatizan a sus estudiantes transmiten mensajes usando palabras que los descalifican, ridiculizan, los someten a escarnio público, los hacen sentir incapaces y a veces como delincuentes.

“Pues... regular... (silencio), como les dije, hay gente que lo coge a uno entre ojos y muchos profes juzgan sin conocer y

es feo escuchar cómo nos dicen: ¡ahí viene el combo de traficantes de armas y drogas!, uno se siente re-mal, además son puros chismes, los profes se dejan llevar por lo que dicen y por lo que ven, no conocen bien a las personas, asumen que todo es así cómo les dicen y es ahí donde vienen los inconvenientes, los profes escuchan y lo divulgan: este le dice al otro profe y el otro al otro y así pasan y van aumentando y aumentando los chismes. Ahí es cuando uno les coge fastidio a unos profes y confianza a otros” C1Ent1Est-P11

“(...) porque esa profesora es... es... este año le dijo a una amiga que ella no servía pal’ estudio sino que servía pa’ limpiar pisos, entonces vino la mamá y pues le dijo: yo si estoy orgullosa de ser eso, porque antes tengo trabajo, un trabajo decente.” C2Ent1Est-P24

Cuando un adulto encasilla, rotula, o estigmatiza a un estudiante no solo afecta su autoestima sino también el rumbo de su vida. Los comentarios que descalifican, el rechazo y la indiferencia refuerzan los comportamientos que se le critican, dificultan sus relaciones interpersonales y afectan su permanencia en la escuela.

Por otra parte, pareciera que padres y docentes no ven la incidencia de estos comentarios en la imagen de sus hijos o hijas y estudiantes y en lo que estos pueden hacer en la estructura de su personalidad. Los padres no hacen nada para evitarlo o sancionarlo, admiten estos comportamientos e incluso a veces se suman para terminar de descalificar a sus hijos o hijas.

Como lo expresan Berger y Luckmann (1995), el carácter del yo como producto social, debe entenderse en relación con el permanente desarrollo del individuo y con el proceso social en el que los otros significativos median entre el ambiente natural y el humano. Por tal razón, la comprensión del individuo solo es posible desde el contexto social en el que se formó.

La imagen negativa que los compañeros tiene de un estudiante genera en ellos prejuicios, prevenciones, y en ocasiones temor. Este hecho puede incidir de dos maneras: por un lado, el miedo se convierte en una falsa idea de “*respeto*”, por lo que los compañeros terminan haciendo o cumpliendo las solicitudes del estudiante “*problema*”, situación que lo empodera y refuerza su imagen negativa; por otro lado, la prevención impide que las relaciones fluyan de manera tranquila, hace que el estudiante sea rechazado, que los estudiantes tomen distancia de él para no verse involucrados en sus problemas. En algunas ocasiones este prejuicio, va desapareciendo a medida que el estudiante interactúa con su grupo y sus compañeros descubren que las imágenes que habían construido de él, a partir de los comentarios que escuchaban de los otros, no son ciertas.

Los niños, niñas y adolescentes pierden prejuicios mucho más fácilmente que los adultos. Incluso en ocasiones muestran mayor capacidad que los docentes para comprender la problemática del compañero y sobre todo se muestran más sensibles al daño que se le hace.

La estigmatización es un mecanismo común y no solo surge ante situaciones graves en los que se vean involucrados los estudiantes denominados “problema”, a veces surge ante faltas “leves”, por ej., el reiterado incumplimiento de normas que tienen que ver con el uniforme y la presentación personal, es suficiente para descalificarlos y construir representaciones negativas en torno a ellos.

Las familias de los otros niños, niñas o jóvenes refuerzan el aislamiento y prevención del estudiante estigmatizado. Algunos padres , sin el conocimiento real de la situación y solo a partir de los comentarios que reciben, los encasillan, consideran que son peligrosos para sus hijos(as), que no son buena compañía. Por eso no solo sugieren u ordenan a sus hijos o hijas que los eviten, sino que, muchas veces, sugieren e instigan para que sean excluidos del colegio. Este mecanismo de la estigmatización, funciona de igual manera con los otros docentes, ellos también se previenen por los comentarios de terceros (otros colegas u otros estudiantes).

La estigmatización afecta las relaciones al interior de la familia del estudiante “problema”. Los padres manejan un alto estrés cuando se enfrentan a comentarios que se hacen de sus hijos(as) en el colegio y a las pocas posibilidades que la

institución les da para mejorar, y las limitaciones en tiempo, recursos y conocimientos que ellos tienen para ofrecer la atención adecuada que reclama la situación de sus hijos(as); además de la presión en su trabajo por la constante solicitud de permisos.

Esta situación genera tensiones, discusiones, amenazas y, muchas veces, golpes, e incluso decisiones extremas como retirarlos de la institución si su comportamiento en la escuela no mejora.

Exclusión e inclusión educativa

La exclusión como la inclusión son parte de un mismo proceso, por eso al intentar explicar una de ellas innegablemente se debe hacer referencia a la otra, por eso se presenta el análisis de estas dos subcategorías de manera conjunta.

En la escuela se viven dos realidades frente a la inclusión y la exclusión, por un lado, las personas que se encargan de organizar la escuela, siguen las orientaciones políticas de la SED y al iniciar el año escolar y en el transcurso de éste reciben todos los niños y niñas que el sistema les impone, pero por otro lado, dentro de esta misma orientación escolar sus actores tienen claro que no es función de la escuela mantener a aquellos estudiantes que tienen comportamientos difíciles ya que según ellos, pueden afectar su funcionamiento, el derecho a la educación de sus compañeros y en muchos casos la seguridad de sus integrantes.

Este tipo de pensamiento, valida en la escuela, prácticas y actitudes que conducen a la exclusión de aquellos estudiantes que no logran acomodarse a los parámetros y normas que esta exige. Por esta razón, cuando se asumen situaciones de estudiantes “problema”, es normal observar que la escuela evada su responsabilidad para ofrecer la atención adecuada que requieren de estos casos, es normal que no se formulen acciones para atender la dificultad desde su campo de acción y que, generalmente, se busquen soluciones externas o que coloque el problema fuera, sin importar las consecuencias personales y sociales que esto pueda traer.

Al no haber un reconocimiento específico hacia la inclusión de poblaciones afectadas institucionalmente, como es el caso de los estudiantes mal llamados “problema”, se evidencia el desconocimiento del espíritu y del sentido real de la política de inclusión. La política de inclusión se juzga errática e imposible de asumir en el marco de la educación formal.

“(...) son chicos que venían a vender drogas y a hacer otro tipo de cosas; pues yo creo que... o, al menos, los que yo conozco; se les llevó el proceso hasta donde se pudo. Pero es que aquí hay que tener en cuenta que este es un colegio de educación formal, y aquí no podemos hacer otros procesos”. C1Ent1D3-P11

Cada docente ve los casos de diversa manera y desde su propia perspectiva, aborda la relación con el estudiante, pero nuevamente son pocos los que se detienen a conocer sus particularidades, sus potencialidades y dificultades, en síntesis su historia personal. Se reconoce la necesidad de la inclusión educativa pero específicamente se separa a ciertos estudiantes, quizás esto sea manifestación de un deseo de exclusión encubierta dentro de la supuesta “inclusión” (instituciones propias para atender a esta población).

En opinión de algunos docentes, el colegio no tiene las herramientas suficientes para abordar esta problemática a nivel interno y por ello debe recurrir a instituciones o apoyos externos, no ven la incidencia que desde su acción pedagógica y personal pueden tener sobre el estudiante.

Para los docentes que quieren asumir la responsabilidad de educar en la diversidad, se hace urgente y necesaria la formación y sensibilización especialmente en el manejo de conflictos, que permita ver los estudiante “problemas” con ojos diferentes a los de la exclusión, que genere en los docentes (tal como algunos lo manifiestan) cambios para poder asumirlos como una oportunidad de ayudar y apoyar una transformación institucional desde una perspectiva incluyente.

“(…) que de verdad vinieran acá a darnos una serie de charlas, y no solamente para los chicos, sino también para nosotros, para poder tratar ese tipo de casos porque a veces

somos un poquito indolentes con chicos que tienen problemáticas graves. Y sí, ellos tienen muchos defectos, puede que hayan cometido muchos errores y todo, pero, pues, a veces uno se tiene que poner en los zapatos de ellos” C1D2Ent1-P6

La exclusión de los estudiantes denominados “problema” en la institución se manifiesta de diferentes formas: puede ir desde el señalamiento que se hace de un estudiante por su comportamiento diferente al del resto de sus compañeros, pasar por el cambio de grupo para evitar que se reafirmen los problemas, o el impedirle su participación en actividades escolares, dejarlo fuera del aula, dejarlo sin refrigerio, ignorarlo, o hasta su exclusión total de la institución.

Existen también formas de auto exclusión. Cuando los estudiantes no se sienten seguros y tranquilos dentro de la institución, cuando tienen dificultad para establecer relaciones con los otros, cuando son víctimas de burlas y maltratos. Incluso se llega a ver a la institución como un suplicio y un castigo.

“Cuando no lo dejo ver tele, se la pasa por ahí. Y por ahí se la pasa sólo. Y dice: “¡Estoy cansado, vive es con una pereza!”; dice. “-¡qué pereza ir al colegio!” -“¡Qué pereza ir a esa cárcel del Qqqqq!” Desde el año pasado dice: “¡ay, qué pereza ir a la cárcel!, ¿cuántos días faltan de ir a la cárcel?”

El año pasado decía: ¡ay, qué pesadilla la cárcel!"; y yo le decía. "-esto no es una cárcel: esto es un colegio donde se tiene que estudiar". ¡Ay, qué pereza!; pero es que él vive con una pereza"... BC3 Pad Ent1-P12

Estas situaciones son pocas veces percibidas por los docentes y cuando las reconocen generalmente actúan dentro de la lógica que mira la situación como un problema personal del estudiante que debe ser resuelto en la casa o a través de medios terapéuticos. Las ayudas que aporta la escuela en términos de reflexionar con los estudiantes para que respeten y acepten la diferencia son muy pocas, sus aportes se orientan a sancionar, amenazar o ser indiferentes. En algunos casos los padres consideran que el niño con su actitud crea la barrera que le impide establecer relación con los otros

Debido a que las políticas de la SED, impiden que los estudiantes sean retirados de las instituciones o solicita que si esto se presenta esté fundamentado en un debido proceso, que debe ser responsable y justo, y enmarcado en el respeto por los derechos humanos, hecho que pocas veces se logra en la institución, el colegio asume la exclusión a través de formas como la persuasión, presentando a los padres de familia argumentos sustentados en la seguridad del estudiante, su bajo rendimiento académico, o como medio para prevenir que el comportamiento de su hijo empeore y que en el futuro próximo el colegio tenga que cancelar el cupo,

situación que haría difícil el que otras instituciones lo reciban. Esta estrategia oculta el interés por “deshacerse del problema y sanear el colegio”.

La persuasión se ha convertido en un medio efectivo para la exclusión, especialmente con padres que creen firmemente en la opinión del maestro, no se sienten con argumentos fuertes para reclamar los derechos de sus hijos, están cansados y ya no quieren tener más problemas, o aceptan esta decisión para que su hijo no siga siendo objeto de estigmatización.

Es así como el año pasado del grupo de XXXX fueron retirados del colegio casi diez estudiantes que eran considerados “problema” por sus comportamientos difíciles dentro y fuera de la institución.

“(...)a Aaaaa lo sacaron por extorsión, salió del colegio: ahora está validando en otro colegio. Luego con Vvvvvv: se fue porque se fueron todos sus amigos, no estudio más. Ccccc cometió fraude y se pasó a la mañana. A Ddddd no lo dejaron volver (sigue...) Rrrrrr no volvió. Eeeee cambió de ciudad. Ppppp no lo dejaron seguir. Nnnnn no siguió por lo de las peleas. Después de mitad de año sacaron a Ggggg y a Tttt. Qqqqq si está pero en otro curso (...)” C1Ent1Est-P9

Estas prácticas de exclusión se realizan de manera oculta para que otros actores que no están de acuerdo no se den cuenta y lo entorpezcan; de un momento a otro los estudiantes ya no están en el colegio, nadie explica que pasó, nadie indaga, hay indiferencia, tal vez porque se sienten complacidos por esta decisión y porque lo legitimado para mejorar la convivencia en la institución es la exclusión de los que generan problemas.

¿En los retiros de los muchachos? Yo no tengo conocimiento exacto de, como fue la situación de retiro de esos muchachos, sé que presentaron dificultades, sé que hubo sanción de rectoría, pero no conozco nada más del proceso, igual no los conocía mucho, yo les dicté algunas horitas de geometría y no más, pero no conozco la situación de los muchachos. C2D1Ent1-P16

“Pues supongo yo, que con un seguimiento con conducto regular, pues llamado de atención, citación a padres, ehh, anotación en el observador, sanciones o suspensiones de acuerdo a la gravedad de la situación que presente y pues lo último que se hace, supongo que es el retiro... no, inclusive ni siquiera sé si es que ellos se retiraron voluntariamente o si fueron sacados de la institución, sé que después de

determinado tiempo ya no estaban, pero no sé en qué circunstancias se fueron”. C2D1Ent1-P17

Frente a esta situación los docentes asumen actitudes diferentes: los encargados de llevar a cabo este proceso, se sienten “triunfadores” porque lograron mejorar la convivencia del colegio sacando al “elemento negativo”. Otros son indiferentes, otros validan lo que sus compañeros hicieron diciendo que tocaba así, porque no era justo para los otros, o simplemente comentan a modo de corrillo el desacuerdo, se escuchan reacciones individuales en contra de este procedimiento, pero quienes se atreven a hacerlo públicamente, son señalados como permisivos o alcahuetas, son víctimas de actitudes intimidantes, de discriminación, incluso, los docentes que asumen una posición a favor de los estudiantes tienen problemas de carácter personal con los docentes que asumen estas prácticas al ser considerados desleales con el gremio por apoyarlos.

Los estudiantes que han salido por estos medios, se sienten inconformes, aunque sus padres tomen esta decisión y ellos deban asumirla, consideran que fue injusta, sienten indignación por no tener los argumentos necesarios para defenderse, porque deben callar frente a la presión de sus padres que los obligan a contenerse y aceptar.

Generalmente estas decisiones no son positivas para la vida personal de los estudiantes, muchos de ellos empiezan a pasar de colegio en colegio, otros terminan

desertando del sistema escolar y otros delinquiendo, incluso algunos han vuelto al colegio y se han convertido en agentes externos que agreden a la comunidad escolar.

Muchos de los padres de familia que forman parte de la comunidad escolar también consideran el colegio como un espacio para los estudiantes que cumplan con ciertos requisitos o condiciones (buen comportamiento), avalan e instigan para que los estudiantes con dificultades sean excluidos de este espacio.

9.3. ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Procesos escolares para la atención de situaciones conflictivas

Las normas deben ser el conjunto de acuerdos que se crean como pacto dentro de una comunidad de manera consensuada. Desafortunadamente, los Manuales de Convivencia no han sido contruidos sobre la base de pactos de coexistencia sino sobre la base de órdenes en los que unos ejercen control y otros obedecen, pareciese como si sólo hubiesen cambiado de nombre: de Reglamento a Manual. Para que haya realmente una concienciación y cumplimiento de las normas se requiere hallarles sentido y significado, lo que sólo es posible si se asumen como parte esencial de la existencia y como construcción colectiva.

Los elementos que mantienen el orden institucional como el PEI y el Manual de Convivencia se apoyan en las normas vigentes (Constitución, Ley General de Educación y Código de Infancia y Adolescencia, entre otras), que buscan garantizar la justicia y determinar las actuaciones de quienes orientan la institución, dentro de parámetros establecidos para que no se cometan atropellos ni se vulneren los derechos.

En el colegio existen estos elementos pero nadie garantiza que se cumpla, es así como cada uno actúa de acuerdo a lo que piensa y cree, sin tener en cuenta los derechos de los otros especialmente los de los niños y padres de familia.

Con la historización y objetivación de las instituciones también surge la necesidad de desarrollar mecanismos específicos de controles sociales. (...) Dicho en forma más sencilla, es más probable que uno se desvíe de programas fijados por otros, que de los que uno mismo ha contribuido a establecer(...) Las instituciones invocan y deben invocar autoridad sobre el individuo, con independencia de los significados subjetivos que aquél pueda atribuir a cualquier situación particular Berger y Luckmann (1995, p.85)

Los docentes reconocen que la falta de unas normas unificadas genera indisciplina y conflictos en la escuela, por un lado desconocen los procesos, las definiciones y especificaciones que aparecen allí para atender los problemas de

comportamiento evidenciando la falta de apropiación -de algunos- del Manual de Convivencia que tanto critican en los estudiantes y de otro la forma de burlarlo al encontrar sus deficiencias. Las críticas que se hacen no buscan mejorar la convivencia institucional sino determinar pautas coercitivas y policivas

“Es que a mí me parece que el manual, con respecto a eso, es muy general. Deberían tenerse como protocolos para situaciones específicas que nosotros conocemos aquí y que son realidades del colegio, que son frecuentes; y que hay que acercarlo al contexto en el que nosotros nos desempeñamos. (...) ¡ Es que hay que coger el manual de convivencia y hacerlo legal!. El manual de convivencia todavía está ¡muy! lejos de la parte legal. No nos digamos... por ejemplo, en la definición del Debido Proceso; en lo que es la falta leve, la falta grave y la falta gravísima todavía está ¡muy! lejos de lo que debería ser en realidad. No es claro en el debido proceso, en el momento mismo de que, cuando el estudiante es tomado en flagrancia, y comete una falta a cuando es denunciado, a cuando a través de un tercero se entera del problema. Son manejos que no están definidos ni están aclarados ahí, ¿ya?. Y, por ejemplo, cómo y cuándo se sanciona y por quién no: eso también es muy ambiguo, se sabe que el único que sanciona es el

rector. Pero eso no está ocurriendo en la práctica; por eso le digo, primero hay que coger el manual de convivencia y analizarlo bien” C1D3Ent1-P7

Se desconoce la responsabilidad del docente y la institución para generar estrategias de mejoramiento como las que se contemplan en el Manual de Convivencia y en el SIE (Sistema Institucional de Evaluación), que deben tener en cuenta ritmos de aprendizaje y situaciones particulares. El seguimiento responde al sentido que los docentes tienen de su rol y se limita a realizar un proceso que involucra: llamados de atención, amenazas, anotaciones en el observador, llamados al acudiente o remisión del caso a otras instancias. Al ser reconocida la situación del estudiante como un problema personal, frente al cual la institución no tiene ninguna responsabilidad se considera que la solución debe hallarse fuera de la clase o la institución, y por ello no se generan soluciones desde la escuela diferentes a las enunciadas.

Al presentarse un conflicto escolar que involucra a alguno de los llamados estudiantes “problema”, generalmente no se hace uso de los procedimientos que plantea el Manual de Convivencia por algunas razones como las siguientes: 1) Se confunde con el conducto regular, se sigue un procedimiento que no lleva implícitas acciones de mejoramiento ni apoyo escolar desde el aula, 2) Se deslegitiman las normas institucionales porque los docentes se sienten desautorizados por las

directivas lo que lleva a desconocerlas o a aplicar unas propias y 3) Porque no se sigue el proceso establecido en el Manual a la hora de aplicar las sanciones.

La no implementación del Manual de Convivencia y de sus “acuerdos” genera caos institucional, lleva a algunos docentes a tomar la justicia por su mano, a construir sus propias normas aprovechando la “autoridad” que lo enviste, a los estudiantes les genera confusión pero también la oportunidad para manipular las situaciones y continuar reincidiendo en sus faltas y a la institución la sumerge en un abismo de ambigüedades que al no aclararse generan impunidad y aumentan las situaciones conflictivas.

“(…) Como no vino mi acudiente el lunes no pude entrar al colegio(…) Mi padrastro se presentó a las 2:30 y habló con el coordinador... ¿Qué te dijeron? Nada,(.) Pues volví a clase ¿Y se solucionó el problema? No, el martes nuevamente me sacaron del salón y me preguntaron qué había pasado C1Ent2Est-P2 (..) Porque vinieron los acudientes del niño, la mamá de Kkkkk dijo que por mi culpa el niño cambio su comportamiento (..) ¿Qué más te dijeron? Me citaron con el rector”²¹ C1Ent2Est-P4 ¿Y los problemas que tenías con el celular el otro día?... Pues ahí

²¹ Hasta la fecha el estudiante no ha sido requerido por Rectoría para aclarar esta situación

quedaron. Pero, ¿se comprobó que tú no tuviste nada que ver? No (susurro). C1D1Ent1-P6

El hecho de no resolver abiertamente la situación deja en un estado de duda y de ansiedad a los estudiantes, pero se acostumbran y olvidan, perdiéndose el sentido de estos procesos dentro de la comunidad. Tal situación genera molestia entre los docentes pues denota poco interés por parte de las directivas y terminan dejándose las cosas de este tamaño ante lo que siempre se escucha el “aquí no pasa nada”. Sin embargo en la memoria del docente siguen latentes las faltas, se van acumulando como parte de la estigmatización en la imagen del estudiante y cuando la situación llega a un estado crítico (por la acumulación de faltas a las normas), se valida la exclusión como práctica efectiva.

Las políticas Distritales y el Código de la infancia y adolescencia obligan a las instituciones a mantener a los estudiantes en la escuela, lo que quizás lleva a los docentes y directivos a buscar estrategias diferentes para que los estudiantes salgan. En el imaginario de los docentes y directivos aparece la idea que la escuela debe aceptar a todos los estudiantes que lleguen, sin importar su comportamiento, lo que genera temor o incluso indignación; entonces se construye un acuerdo no expreso, que siempre está latente en el cual, todos coinciden en que esto no se puede tolerar y se legitima así tácitamente la búsqueda de estrategias diferentes a las de Manual de convivencia para burlar la norma (amenazas, estigmatización, persuasión, etc.).

La ausencia de un debido proceso riguroso y permanente, hace que las directivas se abstengan de formalizar la cancelación de la matrícula y la exclusión del estudiante, al sentir que no tienen los elementos para afrontar un proceso legal posterior, en el caso de que haya desacuerdo de la familia frente a esta decisión y se denuncie esta situación que a todas luces va en contravía a la Política Pública y desconoce el Código de la Infancia y la Adolescencia.

Artículo 26. Derecho al debido proceso. Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a que se les apliquen las garantías del debido proceso en todas las actuaciones administrativas y judiciales en que se encuentren involucrados.(...) Este derecho debe asegurarse en todos los procedimientos en los que se impongan normas o reglamentos, como por ejemplo en la obligación que tienen las instituciones educativas de dar a conocer a todos los niños, niñas y adolescentes cada año lectivo los manuales de convivencia y los reglamentos disciplinarios, además de la obligación constante de revisarlos para que se ajusten a la Constitución Política y al respeto y observancia por los derechos (...).

Es deber de la escuela garantizar este derecho que implica que el niño, niña o adolescente conozca de manera directa cada una de las reglas o normas -e incluso que sean concertadas con él/ella-, se le informe sobre cada una de las etapas del proceso, las razones por las cuales está enfrentado(a) a éste ,pero especialmente

que se le asegure por todos los medios su participación directa y personal, el ser escuchado en todo momento y que sus opiniones sean tenidas en cuenta al momento de tomar una decisión.

Currículo

Para efectos de nuestro análisis entenderemos por currículo el producto alcanzado a través de un proceso que se supone debe ser intencional y negociado, en el que, sobre la base de unos supuestos sobre la sociedad, la ciencia y la cultura, se seleccionan y organizan segmentos de esta última que se consideran deseables y posibles de ser enseñados para garantizar la adecuada inmersión de los estudiantes a la sociedad.

El currículo tiene el propósito deliberado de desarrollar una determinada identidad, una conciencia y una moral que se consideran fundamentales para que los estudiantes alcancen a plenitud su individuación. De esta forma el currículo es el instrumento por excelencia para que la escuela desarrolle su función homogenizante.

E. Eisner (1979) distingue tres tipos de currículum: currículum explícito, implícito u oculto y nulo. El currículum es la oferta educativa cuidadosamente preparada y que se concretiza en un conjunto de objetivos educacionales, planes de estudio, programas, textos escolares, guías didácticas, etc. El currículum nulo está

formado por aquello que la escuela no enseña y que puede ser tanto o más importante que aquello que enseña.

El autor se refiere a todos los procesos intelectuales que la escuela deja de lado, y a los contenidos o asignaturas que no se explicitan en el currículum explícito y, finalmente, el currículum oculto, es todo aquello que se transmite como efecto del ambiente o cultura escolar, eso que aparece y se propicia, una y otra vez, como resultado de las interacciones entre las personas, aprendizajes informales que resultan ser más poderosos que los que buscan enseñar explícitamente (las pautas de socialización, expectativas que se crean, los sistemas de premios y castigos, las actitudes con relación al conocimiento, a las prácticas de enseñanza y al aprendizaje, etc.). De igual forma conviene distinguir entre currículum planeado y currículum practicado. El primero hace referencia a lo que se explicita en los documentos escritos y el segundo el que puede inferirse a partir de las prácticas institucionales, dentro y fuera del aula.

Dentro de la organización escolar, en el currículum planeado no se encuentran expresiones o acciones que propendan por la atención de la diversidad y de las situaciones conflictivas que son características en las clases y en las que los docentes ocupan gran parte del tiempo de su clase. Aunque, en el manual de convivencia, se definen procesos institucionales para la atención de conflictos, en la práctica, cada docente realiza acciones particulares (en lo académico y convivencial)

que no ayudan mucho en la consecución de metas comunes que apunten a la misión y visión institucionales.

El currículo institucional no es resultado de una negociación juiciosa que responda a los propósitos del PEI. Este es más un documento resultado de un agregado y yuxtaposición de enunciados tomados de políticas y documentos que circulan en el medio educativo, que una reconstrucción seria y colegiada que responda a las necesidades de la comunidad escolar y de la institución. Resultado de ello es la escasa identificación de los docentes con las orientaciones del PEI, y básicamente, termina siendo la imposición de grupos particulares. Por ej., en la forma como se decidió el énfasis del PEI, se aparenta el desarrollo de procesos participativos, pero estos consisten en que los docentes desarrollen acciones dirigidas, sobre determinaciones ya establecidas. La organización y dinámica institucional parece justificar la actitud pasiva y conforme de los docentes. No hay tiempo, ni espacios para la reflexión sistemática y la construcción colectiva. Aunque hay voces inconformes, estas no encuentran los mecanismos para hacerse visibles.

Aunque en los documentos curriculares del colegio se explicita que se asume un modelo pedagógico orientado hacia el aprendizaje significativo, esto, no se refleja de forma general en la práctica. La enseñanza está orientada al desarrollo de los planes de estudio preestablecidos, que muchas veces no responden a las necesidades específicas y a los intereses de los estudiantes. La mirada está puesta en cubrir los segmentos de programas que se han distribuido en periodos

académicos. De esta forma no hay cabida a la diversidad de necesidades de los estudiantes, por las condiciones de sus aprendizajes previos y por las diferencias en los ritmos de aprendizaje. Así los estudiantes que por sus situaciones particulares están en desventaja con el grupo quedan relegados, sus posibilidades de éxito son mínimas, quedan excluidos del ritmo estándar que se establece. La tendencia es a homogenizar, tener un grupo que vaya al mismo ritmo.

La condiciones para la exclusión están dadas, como también está garantizado que las razones de la exclusión sean asignadas a las características propias del estudiante. Se fracasa no por una pedagogía incapaz de reconocer la diversidad y la diferencia, sino por la incapacidad del estudiante (el estudiante es poco inteligente, se le patologiza, tiene dificultades de aprendizaje, tiene atención dispersa, dificultades cognitivas, es negligente, tiene dificultades de comportamiento o simplemente no tiene una actitud adecuada).

La institución escolar en la que se desarrolló esta investigación, al igual que muchas otras, definen un perfil del estudiante, que determina las características de quienes deben estar, es decir que obligan a que la identidad personal se diluya en una institucional, negando de esta manera la diversidad.

Aunque se dan situaciones particulares, en las que algunos profesores logran que los estudiantes, incluso aquellos que se consideran "problema", se vinculen afectivamente con la clase, le encuentren sentido, entiendan que aunque tengan

dificultades pueden superarlas, pueden experimentar situaciones de éxito, en las que se les reconozca y transformen sus actitudes apáticas (participación, puntualidad, desarrollo de trabajos, entre otras.), situaciones que no logran permear las prácticas de otros docentes. Simplemente este contraste solo sirve para reforzar la explicación de que el fracaso del estudiante está en su desidia, en su actitud.

El currículo oculto naturaliza el fracaso. Los excluidos, son el resultado lógico de las debilidades del individuo, no del sistema. El tránsito académico es una competencia en la que los competentes son los únicos llamados a mantenerse, la exclusión es el resultado de una especie de selección natural. Así, tanto para padres, maestros y estudiantes, es aceptable que la escuela tiene la misión de entregar a la sociedad a los que se hacen competentes. La excelencia, es la razón de ser del sistema. Propósito que encuentra justificación en la política de calidad a nivel macro. Hay que preparar para el éxito en las pruebas externas.

En las instituciones se maneja un currículo oculto que exagera la existencia de relaciones como las de poder, expresadas en este caso en la tendencia institucional de excluir estudiantes que no se “adaptan” a las normas o que por diversas circunstancias las infringen. Este proceder poco a poco se ha ido legitimando cada vez que se emplea como mecanismo justo para estudiantes que se han convertido en un “problema” para algunos docentes que ejercen cierta “manipulación” a nivel institucional.

La escuela determina el tipo de estudiante que pretende formar, es por esto que existe un “perfil del estudiante” que establece las características que cada uno de los estudiantes debe llegar a tener para identificarse, negando así su propia identidad y confirmando que quien debe adaptarse a la escuela es el estudiante y no la escuela al estudiante. Se definen así unos aspectos que garantizan el éxito, quienes tienen una socialización exitosa, tienen más posibilidad de ser aceptados en el ambiente escolar y por lo tanto tener menos tendencia al fracaso.

Se entiende por “socialización exitosa” el establecimiento de un alto grado de simetría entre la realidad objetiva y la subjetiva (junto con la identidad, por supuesto). Inversamente, la “socialización deficiente” debe entenderse en razón de la asimetría existente entre la realidad objetiva y la subjetiva” (Berger y Luckmann, 1995, p. 204),.

Esta deficiencia es la que hace que estos estudiantes denominados “problema” se comporten de manera diferente a la mayoría y sean vistos como individuos que requieren otro tipo de educación.

De esta manera los actores que conforman la escuela niegan la diversidad y apuntan a la búsqueda de una identidad homogenizante para los estudiantes que deben ser incluidas en ella. Es así como busca la permanencia de individuos con identidades socialmente predefinidas y perfiladas en alto grado y se desconfía y se teme al que se comporta diferente

Como todo individuo encara esencialmente el mismo programa institucional para su vida en sociedad, la fuerza íntegra del orden institucional se hace gravitar con mayor o menor peso sobre cada uno, produciendo una pasividad compulsiva para la realidad objetiva que ha de ser internalizada. La identidad, pues, se halla sumamente perfilada en el sentido de que representa totalmente la realidad objetiva dentro de la cual está ubicada. (...) Dicho con sencillez, todos en gran medida son lo que se supone sean. En una sociedad de esa clase las identidades se reconocen con facilidad, tanto objetiva como subjetivamente. Todos saben quién es cada uno y quiénes son los otros (Berger y Luckmann, 1995, p. 204).

Desde este mismo sentido se piensa que el paso por la institución, debe ser un proceso que lleve al estudiante a adecuarse a la institución y a comportarse tal como se esperaría. Cuando este proceso se evidencia en la secundaria y no ha dado los frutos esperados (buen estudiante o un estudiante medianamente juicioso y cumplidor de las normas), la mayoría de docentes convergen en que el proceso fue deficiente en la primaria, es decir que ya vienen con este tipo de problemáticas. Lo menos frecuente es que el docente que se encuentra actualmente al frente de un grupo, asuma la parte de responsabilidad que tiene en ello.

“Y si uno pudiese hacer un trabajo bien bueno en la base yo creo que lograríamos algo bueno, ya en la media, aquí

desafortunadamente uno observa que en la primaria no hay como unas normas, está uno haciendo disciplina, los niños de primaria, yo que día le decía a un coordinador, los de primaria ya entran con el uniforme como quieren , le van contestando a uno, soy de primaria, entonces, ser de primaria significa para ellos poder incumplir con la norma, no debería ser así, deberíamos, exigir bien desde la base y ya cuando ellos estén bien grandecitos, por puro conductismo, aprendieron que se respeta el uniforme , que se respeta la hora de entrada, o sea, es malo, pero Pavlov, con el conductismo logró muchas cosas (risas) nosotros también podemos lograr por conductismo muchas cosas buenas para ellos”. C2D1Ent1-P23

Políticas educativas en referencia con la atención de estudiantes “problema”

La política pública de Educación del Distrito Capital afirma que:

En el marco de los principios relacionados con el derecho fundamental a la educación, con la gratuidad y la obligatoriedad, corresponde a cada colegio, con sus sedes, dar sentido y contenido a los demás principios que sustentan el Plan Sectorial, los cuales están orientados a: 1. la calidad, como prioridad de la

política educativa, 2. la equidad, para distribuir con justicia los bienes de modo que, al llegar en mayor proporción a los más pobres, sirvan de fuente para la universalización de la cobertura con calidad, 3. la diversidad, para estimular la interculturalidad y reconocer las particularidades de los grupos humanos que interactúan en la escuela, 4. la inclusión e integración social, en el ambiente escolar y con el entorno ciudadano, (...) 5. la pertinencia social y la relevancia personal de la formación, (...). (Plan Sectorial de Educación: Educación de Calidad para una Bogotá Positiva 2008-2012. p,11).

Esta política hace énfasis en aspectos como la universalización de la educación y la aceptación de la diversidad, donde se precisa la inclusión de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos pertenecientes a los grupos poblacionales marginados o excluidos por razones étnicas, culturales, económicas, de orientación sexual e identidad de género o por situación de discapacidad, excepcionalidad, extraedad, desplazamiento o reinserción social y donde se podría interpretar que los estudiantes “problema” estarían incluidos al hacer mención a la aceptación de la diversidad y el reconocimiento de las particularidades de los grupos humanos que interactúan en la escuela.

En esta política se visibiliza el derecho a la educación como oportunidad y necesidad de todas y todos los estudiantes, sin embargo, en la gran mayoría de

instituciones escolares se reconoce la inclusión cuando aceptan la política de cobertura – y los parámetros que de esta se derivan- que los obliga a recibir a todos los estudiantes que se inscriben en su sistema de matrículas.

“No, pues uno debe darle la oportunidad a todos, no, porque sería como negar el derecho a la educación” C1Ent1D1-P16

“Yo considero que... realmente no se debe vulnerar el derecho a la educación, que todos los muchachos deben estar en la misma capacidad de..., con el mismo derecho de ser educados” C1Ent2D2-P4

En la escuela, se manifiesta reconocer el derecho a la educación y a la diversidad pero internamente se desconoce la diferencia y al margen de ella se estigmatiza a quien no está dentro del parámetro considerado como “normal”. Se aceptan inicialmente estos estudiantes por cobertura, ya que si la escuela no completa los cupos, los cursos desaparecen y eso implica que salgan docentes de la institución.

El acceso, la pertinencia y la equidad también se manifiestan como elementos fundamentales de las políticas educativas pero desafortunadamente se aplican asumiendo que la población escolar es homogénea, lo que no evidencia las pretensiones y el espíritu de la normatividad y la forma como se interpreta en los colegios.

“Pero yo no creo que sea problema del colegio, es como más bien un problema, digamos de las políticas nacionales, distritales que se trabaja en todo momento viendo como que la población es homogénea”. C2D1Ent1-P13

Generalmente los docentes ven estas reformas a las políticas públicas de manera impuesta pues cada gobierno las hace desconociendo las dinámicas institucionales y el impacto que puedan tener en estas. La resistencia genera rechazo y por lo tanto su no aplicación. Los docentes acostumbrados, cada cuatrienio a estos cambios, deciden aceptarlas pero trasponen el modelo nuevo sobre el antiguo. Sin embargo, mientras no se modifiquen los esquemas mentales para asumir las nuevas reformas, estas políticas no tendrán el efecto esperado en los colegios ya que al no comprenderlas su sentido se pierde, llevando a que cada quien le dé la interpretación y el uso que quiere.

De esta manera, cuando se escriben las políticas, se olvida que van a ser aplicadas por personas que tienen perspectivas diferentes frente al manejo de las situaciones, que sus actuaciones están determinadas por su propia subjetividad y que aunque conozcan la norma generalmente actúan desde esta subjetividad. Se pretende que los colegios asuman funciones de reeducación, desconociendo que los docentes, directivos y comunidad, rechazan de entrada a estos niños y niñas y lo único que tratan es de excluirlos.

Es posible que la actitud de rechazo hacia estos niños y niñas sea un mecanismo de defensa para evadir esta responsabilidad, pues cada vez hay mayor conciencia en los docentes que estos estudiantes deben ser asumidos en la escuela y que son producto de una realidad social que se refleja en la población que llega a ella y en la que cada día estas características están más marcadas.

En la organización de las instituciones escolares, las direcciones locales y directivas de los colegios adoptan estas políticas sin tener en cuenta la resistencia de sus docentes para aceptar a estos estudiantes, observan en las prácticas docentes: temor, angustia, dificultad y preocupación para asumirlos, pero no generan estrategias contundentes que los sensibilicen, fortalezcan y apoyen para avanzar en el reconocimiento y la aceptación de la diversidad.

“Yo verdaderamente creo que no estamos en las condiciones de atender esta población vulnerable, porque son chicos que necesitan otro tipo de tratamiento, como en la parte psicológica e incluso psiquiátrica, a veces médica, en la parte de desintoxicación de sustancias psicoactivas, a veces de comisaria de familia, bienestar familiar en atención a sus familias, son tantas cosas, que nosotros solamente aportamos hacia un pedazo, hacia la educación y lo demás está como tan tambaleante que no podemos hacer nada al

respecto. Y el chico de pronto aquí, no avance mucho, sino tal vez retroceda, siga igual o lleve a otros a hacia el mismo camino". C1D2Ent1-P5

Otro ej. claro de la forma en que no se asumen coherentemente las políticas es lo que ocurre al interior de los colegios en torno a los derechos, discurso perfecto para muchos pero invisible en sus prácticas. En los colegios se siguen desarrollando prácticas basadas en el autoritarismo, el maltrato y la violación de los derechos – especialmente de los estudiantes- y aunque se habla mucho del código de la Infancia y la Adolescencia es muy poco lo que se reconoce y asume en cuanto a las obligaciones de la escuela. Únicamente se retoma para recordar que los estudiantes, como parte de la sociedad civil al infringir la ley, deben ser judicializados luego de los 14 años.

Al remitirse al Manual de Convivencia de la institución y a las sentencias de la corte Constitucional que éste referencia, se enfatiza en prácticas no discriminatorias dentro de la escuela pero nuevamente esto no se evidencia (Véase normatividad dentro de esta investigación).

En el Manual de convivencia y en el ejercicio de las prácticas escolares, los derechos de los estudiantes en cuanto al buen trato y la dignidad que merecen, se resumen en exigir respeto para su integridad personal y familiar. A los estudiantes se les exige proceder con honradez y veracidad absteniéndose de emitir juicios o hacer

comentarios que atenten contra la dignidad e integridad moral de los miembros de la comunidad educativa, pero no existe un planteamiento de reciprocidad que exija a los demás actores de la comunidad este mismo principio en su trato hacia ellos.

Es su derecho asistir a la jornada escolar, recibir puntualmente y completas las clases establecidas en el horario y ser incluido en las actividades que programe la institución. En ningún momento se plantea su exclusión o dejarle por fuera de clases o de actividades si no cumple puntualmente con su asistencia como si ocurre en la realidad, desconociéndose también su derecho a la educación.

Ser evaluado con justicia y equidad, de acuerdo con los criterios acordados con el docente y teniendo en cuenta el SIE de la Institución, recibiendo los resultados a tiempo, es otro de los derechos estudiantiles vulnerados, ya que la evaluación de los estudiantes denominados “problema”, termina por convertirse en el fiel reflejo de la relación del estudiante con el docente y donde se hace un “ajuste de cuentas” de lo que se ha hecho en clases.

El SIE (Sistema Institucional de Evaluación) que asume al estudiante como un sujeto multidimensional que se responsabiliza por su propio proceso de aprendizaje, determina de alguna manera que los propósitos de la evaluación se desconozcan ampliamente en la planeación de las clases. No se asume la diversidad de aprendizajes y de ritmos escolares que hay en el aula: los docentes toman como un hecho que todos y todas aprenden en el mismo espacio y tiempo, lo que desestima

por completo a este tipo de estudiantes – y a otros- que por lo general manifiestan bajos desempeños académicos y dificultades en su aprendizaje, culpándolos totalmente de sus malos resultados. De esta forma, los estudiantes que aprenden de otra manera y a otros ritmos, están en desventaja con los demás que sirven como parámetro de medición para ellos.

El SIE se asume de esta forma, desde su espíritu legal y normativo en lo que tiene que ver con la responsabilidad de los estudiantes al cumplir con evaluaciones, trabajos, actividades, tareas y actitud frente a la clase, pero no se reflexiona en torno a la función que cumple la evaluación para identificar dificultades, para determinar actividades particulares que le permitan a cada estudiante avanzar en su proceso cognoscitivo y social. De esta manera termina por usarse como un medio para homogenizar y no para reconocer la diferencia. Al evaluar se tiene más en cuenta actitudes que denoten interés por aprender más que el mismo aprendizaje. En algunos casos, reconociendo que se tiene el conocimiento propio de una disciplina y que en ocasiones es superior al del grupo, se reprueba al que no cumple con las actitudes propias de un “buen estudiante”. (Véase nuevamente C1D1Ent1-P3)

Se estimula al “buen estudiante” y al que tiene dificultades no se le brinda oportunidades. El colegio no se cuestiona cómo asume la diferencia simplemente la asume como algo que debe eliminar y normalizar.

A pesar de que el Manual de convivencia, busca reconocer los derechos de los integrantes de la comunidad educativa, todas las acciones, preventivas, formativas y correctivas que expresa, tienden a encasillar al estudiante dentro de lo que se piensa debe ser, evidenciando un carácter más policivo y controlador que pedagógico.

Este tipo de acciones referentes a “comportamientos inadecuados” de los estudiantes retoman la norma desde una perspectiva coercitiva lejos de realizar una reflexión frente a las consecuencias que tiene una acción. Se espera que los estudiantes se apropien de las normas a través de un discurso que garantice la aceptación sumisa de las mismas desconociendo el valor del diálogo y su uso para comprender la situación desde otros puntos de vista. En el caso de asumirse errores, cualquiera de los actores –incluyendo al docente- debería estar en capacidad de reconocer y enmendar su falta y sentirse comprometido en ello.

En el mismo sentido, se estima que las faltas preventivas deberían estar más enfocadas a dialogar y escuchar no sólo al docente sino al estudiante, a su familia y a sus compañeros y determinar la forma en que las personas que lo rodean y están encargadas de su cuidado y protección lo pueden apoyar para superar sus dificultades, desde la perspectiva del afecto y el buen trato.

Este tipo de acciones requieren del docente ejercicios que se pueden realizar desde su clase y que van más allá de lo procedimental, el registro en el observador o

el llamado a los padres de familia. Una acción formativa puede implicar enamorar al estudiante del conocimiento disciplinar, vincularlo afectivamente al trabajo académico, acercarse a conocer su historia personal, escucharlo y compartir junto a él, es decir, asumir a estos estudiantes con un verdadero compromiso, fruto de la responsabilidad que como docentes tienen sin esperar soluciones externas.

Es importante mencionar que la comunidad educativa no hace uso de instancias como el Comité de Convivencia (quizás por desconocimiento), no se manifiesta en desacuerdo con ciertas medidas que toma la institución y que implicarían la revisión juiciosa del debido proceso y los procedimientos arbitrarios que se han seguido en determinados casos con estudiantes que han tenido que abandonar el colegio.

Este organismo institucional se desconoce en repetidas ocasiones al no permitírsele el análisis de las situaciones en las que los estudiantes han sido excluidos de la institución.

Rol del docente

Según Berger y Luckmann

“(…)podemos afirmar que, por una parte, el orden institucional es real solo en cuanto se realice en "roles" desempeñados, y que, por la otra, los "roles" representan un orden institucional que

define su carácter (con inclusión de sus apéndices de conocimiento) y del cual se deriva su sentido objetivo. El análisis de "roles" tiene particular importancia para la sociología del conocimiento porque revela las mediaciones entre los universos macroscópicos de significado, que están objetivados en una sociedad, y las maneras como estos universos cobran realidad subjetiva para los individuos" (Berger y Luckmann, 1995, p.106)

No existe consenso sobre cuál es la función del docente, sin embargo la que se valida es la de una persona que mantiene el control de la clase, no permite la interpelación de los estudiantes, que es exigente, autoritaria, que se gana el respeto a partir del temor de sus estudiantes o que sanciona y cumple sus amenazas.

"Pues es que de acuerdo a la actitud que uno tenga en el aula, pues así, ellos responden, por ejemplo, si yo estoy dictando una clase y permito que alguien se pare, por decir algo, para molestar al vecino, para darle el calvazo, por decir algo, y lo hace y ve que no hay ninguna observación, pues el resto del grupo se da cuenta que puede seguirlo haciendo y no pasa absolutamente nada, pero si se le hace la observación, bueno, este es el momento de trabajar, no es el momento de determinadas actitudes pues ellos se van a dar cuenta que hay algún tipo de exigencia, se comportan bien, si yo alcanzo a observar, por ejemplo, yo miraba las clases

de Nnnnn, que es donde más se presenta el mayor problema...” C2D1Ent1-P19

“Orientar, exigir, yo pienso, que el éxito, esta de todas maneras en la exigencia que uno tenga ¿Qué es exigir? Pues ponerle normas, eh... Es que exigir está desde que cumplan las normas más sencillas, desde el mismo horario de entrada. Exigir es decirles llegan a tal hora y a esa hora uno cumplir, esa es la hora que llegan, eso es exigir, hacer uno cumplir una norma Muchas veces nosotros pensamos que exigir es algo violento y no, exigir simplemente es que se cumpla una norma, exijo en mi casa, cuando a mi hijo le he dado unos parámetros y le exijo un resultado con respecto a ellos que los cumpla” C2D1Ent1-P21

La imagen que circula en la comunidad acerca de la función del docente es la de exigir que se hagan las tareas y mantener el orden así sea a partir de los gritos. El grito se “justifica” porque los niños se portan mal, sin embargo esta actitud no genera que sea validada y reconocida la autoridad. Se requiere de un diálogo con los estudiantes que los invite a comprender la necesidad de unos mínimos de convivencia para garantizar el aprendizaje personal y respetar el de los otros, desde una actitud recíproca donde todos son corresponsables de garantizar el derecho de la educación de los otros

Es triste ver como estos comportamientos han sido tan aceptados porque la misma comunidad los ha validado y legitimado, siendo poco reconocidas cualidades que manifiestan algunos maestros como el respeto hacia sus estudiantes, el interés por acercarse a su vida personal, el reconocimiento de sus fortalezas individuales, el brindarles atención y afecto y el motivarles para aprender. Esta dimensión humana del maestro, es a la que menos valor se le asigna y sin embargo es la que más peso debería tener, ya que el afecto es el mejor camino para ayudar a los demás a transformar y acompañar sus vidas.

En el proceso formativo de los estudiantes generalmente se crean vínculos con algunos docentes pues sus comentarios se han constituido en elementos de estímulo para continuar estudiando y aprendiendo.

“Por ejemplo el profe XXXXX, él dijo una vez: “uno no debe partir de la mala fe de las personas sino de la buena fe”, recuerdo eso porque me sacó de un problema donde yo estaba. El profesor me ayudó a salir del problema C1Ent1Est-P11

Las acciones del docente están determinadas por la institución o parten de su propio imaginario sobre cómo debe manejar situaciones en el aula. El valor y reconocimiento por la labor del docente, se establece de acuerdo a la manera como cada uno organiza y construye pautas de convivencia en sus clases, ya sea definidas

por ellos mismos o impuestas. Los docentes piensan que el éxito de su labor se construye a partir de imponer su “autoridad”, basada en hacer cumplir las normas establecidas y en el dominar al grupo absolutamente.

Existen diferentes posturas frente al rol del maestro, algunos piensan que está orientado principalmente a transmitir un saber academicista y otros además de esto, que deberían motivar al estudiante a través del buen trato y otras herramientas pedagógicas y didácticas, reconocer que hay situaciones en las que pueden ayudarles más, pero que no cuentan con la formación suficiente para atenderlos. Sin embargo, en la institución existen casos de estudiantes que presentan consumo de drogas pero que no se excluyen pues pocas veces se enfrentan a la “autoridad” (Véase nuevamente C1Ent2D2-P4).

En la escuela se evidencian acciones que desconocen al estudiante no solo como estudiante sino como persona, como ser humano. Se le silencia, se le somete y fuera de ello, se espera que se sienta a gusto o que no se rebele en contra de ello. No se le brindan espacios de participación y menos de expresión porque en tal sentido no tiene voz ni voto. Cuando un estudiante expresa inconformismo, se le juzga como irrespetuoso, grosero o contestón. El docente reproduce en el aula el sometimiento al cual está expuesto por otros entes pues es el espacio que considera propicio para ejercer su “poder” ampliamente.

Las prácticas de los maestros no favorecen la formación de un pensamiento crítico y la construcción de un sujeto político, sino la de un sujeto, en palabras de Freire “oprimido”. Actitudes como el rechazo, que se expresan en el lenguaje que algunos docentes utilizan para referirse a estudiantes “*problema*” o incluso a otros estudiantes, los juicios a priori, los comentarios descalificantes, la dureza con que se actúa para llamar la atención y las amenazas, se constituyen en elementos que los alejan del colegio, pero los acercan a situaciones de riesgo y les refuerzan las conductas que se le critican; por ej.; dejarlos fuera de clase, les facilita tener pretextos para encontrarse con otros estudiantes que evaden clase y aprovechar estos momentos para realizar acciones inadecuadas, que pueden afectar su vida personal y la de otros. Aquí hay una contradicción entre lo que se dice y se hace: si lo ideal es que no evadan clase y que los estudiantes estén en el aula -incluso como acuerdo institucional- ¿por qué se les niega el ingreso a clase y por qué se valida esta decisión?

Las relaciones de poder que determina el docente, están matizadas por un lenguaje que descalifica y ofende, no solo al estudiante sino a su familia. No se evidencia el efecto de las palabras en la vida emocional del niño o niña y aunque los estudiantes que viven esta situación y sus compañeros, ven estos comportamientos como injustos, estas situaciones marcan duramente su relación con este profesor y con la clase que orienta. La desmotivación no es hacia el aprendizaje que puede obtener en cada clase, sino hacia la persona que lo dirige, así, por ej. un estudiante que tenga habilidades para ser un buen matemático, puede ver frustrados sus

intereses y opciones vocacionales, por una mala relación con el docente que la imparte.

El diálogo entre los maestros sobre la situación particular de un estudiante afecta la percepción y relación que cada docente tiene con él. El diálogo entre padres y docentes afecta la relación de los padres hacia su hijo y la manera de responder frente a la situación que éste presenta en el colegio (decidir sacarlo del colegio) Los profesores y directivos sugieren dependiendo el niño y la vulnerabilidad que observan en la familia que el estudiante se vaya del colegio

La realidad de la escuela y de su contexto y el incremento diario de los problemas de comportamiento de los niños o niñas y jóvenes hace que los docentes se endurezcan al enfrentar estas situaciones o que se justifiquen con razones como el no haber tenido espacio en su formación para aprender o desarrollar estrategias específicas para estos casos, no sentirse preparados para asumir estas diferencias o porque simplemente resulta más fácil evadir el problema tomando actitudes negativas, hostiles, de apatía e indiferencia al no tener herramientas para incluirlos en sus propias aulas. No comprenden el problema, no tienen claro qué ocurre y menos, se comprometen con la solución del mismo.

Las demandas sociales y las nuevas responsabilidades del sistema educativo ponen en evidencia la necesidad de una formación dinámica y flexible que esté en capacidad de adaptarse a esos cambios y a esas nuevas demandas, y que permita superar las

tradicionales fracturas que se presentan entre la realidad social y educativa que enfrentan los docentes y maestras y la formación que han recibido (...) los docentes se hallan con una realidad que, muchas veces, los enfrenta con su propia formación, concebida para educar a un inexistente “alumno tipo” en una situación didáctica ideal. (...) Esto nos lleva a plantear que cada vez se hace más evidente la necesidad de desarrollar acciones de formación docente, tanto inicial como en servicio, que parta de un profundo conocimiento de las nuevas realidades y puedan operar exitosamente sobre ellas. (O.E.I: 2010, 14)

Quizás aún no se ha querido ver que estas conductas escolares son un llamado a su atención, expresan necesidad de afecto, protección, solidaridad y compromiso para hacerles la vida algo más llevadera. No es igual el comportamiento de un ser humano que se siente valorado y querido al de uno que se siente rechazado y excluido. ¿Cómo ha sido la vida de los estudiantes que han sido excluidos de la escuela y se han ido resentidos con esta o más específicamente con quienes los han excluido? Los excluye la familia, los excluye el colegio y luego la sociedad. Desafortunadamente muchos docentes esperan que comentan acciones erradas que faciliten su exclusión

10. CONFIGURACIÓN DE LAS SITUACIONES DE POSIBLE EXCLUSIÓN PARA LOS ESTUDIANTES DENOMINADOS “PROBLEMA”

Entender cómo se configuran las situaciones de los estudiantes “problema” implica reconocer la realidad de la escuela y del conocimiento que se produce en ella, -no solo el conocimiento científico sino el cotidiano-, en el sentido como lo plantean Berger y Luckmann (1995, p.58) “(...) el mundo escolar está conformado por personas, saberes, conocimientos, espacios y tiempos a los que cada uno de sus actores le otorga un significado que surge de sus propias percepciones, pensamientos y experiencias y que se manifiestan en la forma como las personas interactúan entre sí” .

Hablar de cómo se configuran las situaciones que viven a diario los estudiantes denominados “problema” es hacer referencia a todo el engranaje y el entramado de relaciones que surgen en la interacción, donde cada uno de los integrantes de la comunidad manifiesta su aceptación o rechazo hacia su situación. Observar la configuración implica, más allá de comprender el problema que cada uno de los estudiantes tiene (y en los que no se niega la existencia de dificultades personales de carácter convivencial o académico), mirar la forma cómo se asumen estas situaciones dentro de la dinámica escolar que puede adicionar o disminuir un sinnúmero de condiciones que determinan la aparición de situaciones aún más críticas.

A partir del análisis de los casos tomados para este estudio, se observaron unos momentos a través de los cuales se puede mostrar la forma como la situación de estos estudiantes se va configurando en la escuela que en ciertos casos los lleva a la exclusión.

Los estudiantes llegan a la escuela, generalmente por asignación del cupo a través de la DiLE (Dirección Local de Educación) la que a partir de la política de cobertura distrital determina el número de estudiantes que ingresan a la institución por demanda de cupos. En los casos analizados, las familias deciden cambiar a sus hijos de institución por cambio de domicilio y como forma de prevención al identificar en ellos algunas dificultades.

Los estudiantes llegan con su propia historia personal, expectativas e intereses. Como estudiantes nuevos en la institución se empieza a dar un proceso de acomodación no sólo a la dinámica institucional sino grupal, empiezan a descubrir una realidad en la que se sienten cómodos o empiezan a tener dificultades.

Por otro lado, la institución representada en los docentes empieza a identificarlos, a construir referentes y percepciones del estudiante de acuerdo con su comportamiento, con los grupos a los que se vincula, el cumplimiento de normas (puntualidad, uniforme, respeto a la “*autoridad*”, etc.) y a su actitud en clase (cumplimiento de tareas, trabajos y demás actividades curriculares).

Es en la interacción donde se hacen evidentes los conflictos: si los estudiantes se acomodan fácilmente a la institución, es decir, si responden a la forma en que ésta espera, podrán llegar al éxito; pero si tienen dificultades, se verá afectado su rendimiento académico y su comportamiento, se sentirán excluidos del grupo o se autoexcluirán y muy posiblemente se determinará su fracaso escolar.

Cuando estos estudiantes “problema” no logran “adaptarse”, incumplen con las normas y requerimientos de las clases, entran en choque con los docentes y compañeros. Se hacen visibles, captan la atención del docente y del grupo. Los docentes empiezan a desarrollar una serie de acciones con el fin de hacerlos entrar en los comportamientos esperados, que sean estudiantes ideales, personas *“que tengan claro cuáles son sus metas en la vida (...) qué sepan qué significa estudiar, qué implica el escenario del colegio”* C1D3Ent1-P19.

“Otra cosa es que un estudiante ideal, eh, uno quisiera que tuviera como el interés por aprender, por estudiar, que... lo demostrara, y que no interfiriera en el derecho a la educación de otros chicos, pero, eso es algo ideal, y hay que aterrizar, hay que estar en la realidad y la realidad es que...” C1Ent2D2-P4

Estas situaciones empiezan a incidir en la forma en que son vistos por los otros, se va construyendo en torno a ellos una representación que inicialmente los

clasifica como “malos estudiantes” y que posteriormente si se suma a un comportamiento discordante con las normas institucionales los rotula como “estudiantes problema”.

Al rotular a un estudiante, se agudiza la mirada en las faltas y errores que puede cometer, se incrementan los niveles de exigencia para con él, se espera que a partir del llamado de atención, de un grito, de las continuas charlas y consejos (en los que lejos del diálogo solo interviene el docente), el estudiante cambie y moldee su comportamiento. Se genera una actitud de prevención en torno a él.

El estudiante “problema” se convierte en “chivo expiatorio”. Cuando se ve involucrado en un conflicto, las personas adultas que inicialmente atienden la situación y que creen conocerlo, generalmente le asignan la culpa. Cuando hay problemas en el curso, sus compañeros los culpan, ya sea porque se aprovechan de la situación como un medio para hacer sus pilatunas y ocultarlas poniéndolas en el otro, o debido a la mala imagen que van ganando se tiende a pensar que ellos son los responsables de las situaciones ocurridas (robos, indisciplina, porte de armas, peleas, drogas, entre otras).

Ehhh, porque el profesor Bbbbb hmm; es el profesor que usted llega a... a decir "-cierra la puerta" y usted ya no entra por nada del mundo ¿no? el profesor llega temprano, cierra la puerta y no entra nadie más. Le pide uno y no, no lo deja

entrar, se queda frente al salón. Entonces, él les dijo esa vez que no tenían por qué perderse las cosas, que por uno que estuviera mal en el salón, ese salón va a tener un... entonces todos entendieron que me lo estaba diciendo a mí, que yo era el que dañaba el salón. Esa es la clase que yo no entro.

E: No (susurra).

I: ¿Por qué?

E: Pues porque, porque el profesor lo culpa a uno de todo; él cree que yo fui, y que yo fui; y yo le dije: "-pero preguntémosle a ellos que vea (el docente) que él (el amigo) se va y deja la maleta botada. Precisamente el día que... que, que lo sacan a él y deja la maleta botada. Y él me dijo: "-No. Yo no tengo que preguntarle a nadie, yo no más lo que diga él es. (Y él le volvió a decir al profe:) "-Pero vea: aquí está todo el salón de testigo, ¿quién le dijo eso?". Y él dijo: "-No. A mí no me interesa". Porque él dijo que... los del salón estaban a favor mío, o de lo que yo iba a decir, o por miedo, o que yo no sé qué; entonces que me iban a seguir la corriente, entonces yo... C1Ent2Est-P8

¿Y los chicos están a favor tuyo?, ¿tus compañeros de curso? Sí. ¿Y por qué están a favor tuyo? Pues porque... yo

no sé, a mí me dicen que hay que... ellos saben que los profesores me la tienen... ¡ellos saben!; y que los profesores... y me dicen si pasa algo y me dicen, y si hago algo me dicen: "-se la tienen montada todos los profesores" . Así me dicen. Dicen: "-¡qué ahí!" dicen... y ellos me cuentan que él dejó la maleta ahí, y entonces sí se fue. C1Ent2Est-P9

Cuando se ven involucrados en situaciones de conflicto externas a su curso, o colegio, con su grupo de amigos, conformado por estudiantes con los que comparten ciertas características como apariencia física, gustos, intereses, pérdida del año, reincidencia en faltas o seguimientos escolares entre otras, su imagen a nivel institucional se sigue matizando de forma negativa.

"(...) los primeros días solo, luego me hice con los más grandes del salón porque uno se acomoda con la gente que se parezca a uno, con las que hay más cosas en común. Formamos con otros así como yo un grupito...

I: ¿Cómo que cosas en común?

E: La edad, jugar fútbol, vivir cerca. Pues (silencio y sonrío) pues... nos empezamos a quedar por fuera de clases, no hacíamos tareas... molestábamos a las niñas, no tuvimos mayores problemas". C1Ent1Est-P7

(...) Entonces todos terminamos siendo crueles en ese sentido que como son diferentes entonces no deben estar en ese grupo. Yyyyy es diferente en ese sentido: la forma de peinarse, la forma que ella pertenece ya a la pandillita interna que hay de niñas, que utiliza el piercing, que tiene su forma de vestir, la minifalda, todas esas cosas, Entonces eso hace que por ser diferente los padres de las demás niñas y niñas no la acepten así como del curso y ellos lo manifiestan: que ella es un mal ejemplo para los hijos.

C2D1Ent1-P9

Son tantos los llamados de atención en torno a los comportamientos negativos del estudiante considerado “problema”, que la escuela termina por reforzarlos e incluso, en algunas ocasiones, los lleva a asumir dichos comportamientos.

“Pues a uno de pronto que no lleva tareas, entonces lo empiezan a gritar a uno y lo regañan por todo, entonces yo me porto mal” C2Ent1Est-P3

“Por ejemplo al Llllll, porque decía que nos encargamos de vender, que éramos comerciantes de armas y drogas. Si a

uno le dicen permanentemente que es algo, le hacen tomar malas decisiones” C1EntEst-P11

Al ser identificado como estudiante “problema” se asumen diversas posturas para atender sus dificultades, algunas dentro de lo establecido en el manual de convivencia y otras a título personal desde lo que cada docente cree que se debe hacer.

Cuando los profesores deciden atender los conflictos de manera individual, sin tener en cuenta el debido proceso que está determinado por la institución en su Manual de Convivencia, generalmente son conscientes que aunque van en contra de la legitimidad de este, hay que hacerlo para recuperar el control y el poder en aras de impedir que se genere caos, de hacer “justicia” y evitar que estos estudiantes sigan "maltratando” y “atentando” contra la comunidad.

“Es que pasa que el manual tienen un problema, como la Constitución Colombiana: dice muchas cosas y en palabras. Pero en la práctica, a la hora de legitimarse, no lo hace porque el propio colegio no es legítimo en sus actuaciones. Entonces, los muchachos no son ingenuos a eso, uno mismo no es ingenuo a eso; entonces cuando uno le pierde la credibilidad al manejo del manual; cuando quienes deben aplicarlo no lo manejan, pues se generan esas condiciones.

Por ejemplo, como pasaba hasta el año pasado: se les llevaba el proceso a los estudiantes, ¡por malos, digamos!; se les llevaba a la Rectoría, y en lugar de haber sanción... ¡Premio!; ¿se acuerda de la época del premio?. Yo tuve problema, por ejemplo, con Ffff. Fue bien altanero conmigo dos veces: ¡todo listo!; y lo único que me faltó fué pedirle disculpas. Entonces eso no funciona acá: por eso se generan formas propias, y ellos mismos manejan formas propias de relacionarse. Porque saben que el manual no tiene mayor vigencia.

(...)Es muy general (hace referencia al Manual de Convivencia); o sea, debería haber un protocolo para situaciones específicas y no la hay. C1D3Ent1-P4

Al entrar en choque con los docentes, se les ofrecen oportunidades en términos de explicarles cómo se deben comportar y cómo esto puede incidir positivamente en los diferentes ámbitos de su vida: académico, social, familiar. Se espera que luego de esto, entren de manera inmediata al orden escolar, se les exige mucho más que a los otros y si llegasen a mostrar una sombra de error será suficiente para seguir reforzándoles y revelar a la comunidad, que no son aptos y que son “malos estudiantes”.

(...) cada uno en nuestra aula, sí. Y desafortunadamente, los que no se adaptan a esas normas terminan siendo excluido de la institución, porque ya son reincidentes en la inasistencia de las clases, por el irrespeto a los profesores, por diferentes aspectos. Porque hay chicos que terminan saliendo, porque simplemente no se adaptaron a la institución (...) C2D1Ent1-P15

El docente en estos casos, tiende a tomar los conflictos con estos estudiantes de forma casi que personal, lo que se ve claramente reflejado en sus actitudes , cuando impone su autoridad por medios como dejarlo fuera del salón, descalificarlo dentro de su grupo, hacer señalamientos grupales, hablar mal de él y difundir dichos comentarios, amenazarlo con llenarle el observador del estudiante, citarle al acudiente y prohibirle su ingreso hasta que éste se presente en el colegio, son entre otras actitudes, las que se utilizan para que el estudiante cambie su comportamiento.

Me citaron acudiente para el viernes, el no pudo asistir. Me dijeron que si no venía mi acudiente el lunes yo no podía entrar al colegio, entonces no vine al colegio el lunes, porque mi mamá no podía venir. (...) Como no vino mi acudiente el lunes no pude entrar al colegio. C1Ent2Est-P2 (Véase también C1Ent3Est-P3 y C1Ent3Est-P4)

“Porque, pues yo llegué y el profesor, nunca, no deja entrar a los que llegan tarde ¡y menos a mí!, porque pues... entonces, bueno y ahí estaban tarde, entonces yo me quedé un ratito, entonces... por eso no me quedo a entrar, ¡y no dice por qué, sólo se golpea y el profesor sale y dice: "-no, pues llegó tarde, ya sabe..." y el profesor no deja entrar. (...) No, sí me interesa, es que... por no entrar y ahorita todos dentro del salón y yo el único fuera, sin hacer nada, entonces yo... si vengo al colegio es a hacer ¿no?" .

C1Ent3Est-P6

Las represalias también llegan al ámbito académico, donde lo que más se valora de su desempeño en la asignatura es lo comportamental, pese a manejar ciertos conocimientos disciplinares y que el docente lo reconozca les es negada la aprobación de la asignatura y a veces como en dos de los casos analizados, se llega a la pérdida del año.

¿El perdió Pppp? Sí, pero más por irresponsabilidad, o sea que no cumplía con las tareas, pero en cuanto a que él no tenga la capacidad, él la tiene, porque hay otros niños que uno les ve que si es que se le dificulta, que es que no dan.

C1Ent1D1-P3

Cuando los cambios que se esperan a nivel institucional frente a la actitud de estos estudiantes no se presentan, el estudiante se vuelve más rebelde, se cansa de callar ante los comentarios negativos que recibe permanentemente y responde. Este acto es tomado como un gran irrespeto y se cita a sus acudientes. Al citarlos se inicia un trabajo de desvirtuar su imagen frente a sus padres, de tal manera que estos sientan que su hijo está cada vez más mal, que el colegio no es el mejor lugar para que él esté. Se van generando las situaciones para que en una próxima situación conflictiva, el padre cansado de la situación, tome la decisión esperada: retirarlo del colegio.

Cuando el estudiante es retirado del colegio, este tipo de docentes se sienten orgullosos porque lograron solucionar el problema, demostrar quien tenía más poder y fortalecer su imagen frente a la comunidad; reafirman su autoridad a través del temor que los estudiantes puedan sentir hacia él y se consolida la idea de “no podemos portarnos mal con estos docentes porque ellos si nos sacan del colegio”.

“Bueno, uno por no hay que ser ingenuos: el año pasado se sacó gente que estaba dando mucho problema; los que estafaban, los que extorsionaban, los violentos, los barristas. Entonces, eso incidió. Dos porque, como había cogido mucho camino el tema del premio y los muchachos habían empezado a manejar el tema del premio desde la Rectoría, pues entonces tocó generar formas propias de cómo

resolver las situaciones: reubicación o echarlos...” C1Ent1D3-

P11

Este tipo de procedimientos que va en contra de la norma, de los derechos de los estudiantes e incluso del buen trato, son permitidos institucionalmente. Solamente son cuestionados, debatidos o depuestos, cuando algún padre se manifiesta en desacuerdo, defiende sus derechos y los de sus hijos o hijas o amenaza con denunciar lo que ocurre. Esta posición se asume frente a los estudiantes que son vistos como débiles, ya sea porque sienten temor de defender sus derechos o porque no cuentan con el respaldo de sus padres.

La falta de organización en la institución, el manejo ambiguo que se hace de las situaciones, el desconocimiento de los derechos y del Manual de Convivencia por parte de todos los miembros de la comunidad, son situaciones entre otras que permiten la existencia de éste tipo de prácticas.

Sin embargo pueden existir otras razones para que al interior de la institución actores como docentes y directivos lo permitan, ya que es indudable que ellos tienen claro que este tipo de prácticas no son permitidas. Estas razones pueden ser: 1) Sentimiento de impunidad por parte de los docentes, que al ser agredidos por algún estudiante, no ven ningún tipo de sanción, sienten que no se les ha hecho respetar y que no contaron con el apoyo de las directivas; 2) Falta de cultura hacia el respeto por los derechos expresada en relaciones de poder autoritarias y verticales, donde el

que vale y tiene la razón es el que tiene una jerarquía mayor o maneja el conocimiento, así, el directivo desconoce los derechos del docente, el docente los de sus estudiantes y los estudiantes los de sus compañeros más débiles e incluso los de sus padres; 3) Entre los docentes existe la tendencia a guardar lealtad a sus compañeros, a no interferir para no desautorizarlos, 4) Son indiferentes ante estas situaciones, para evitar entrar en conflicto con sus compañeros; 5) Existe temor de perder la comodidad, no exijo para que no me exijan y pueda seguir gozando de los beneficios que tengo al callar y 6) Se considera un mal docente no al que incumple con sus deberes sino al que reacciona frente a las situaciones inadecuadas que se viven en la institución, se convierten en minorías como lo dice Moscovici (1996) y son vistos como diferentes, raros, porque van en contra de la lógica institucional, que valida estas formas de relación y maltrato hacia los estudiantes.

Otra forma de atender los conflictos que se presentan con los estudiantes “problema” es aquella en la que se delega esta responsabilidad al director de grupo, orientación, coordinación u otra instancia. En estos casos se piensa que no es su responsabilidad, o que no cuentan con los elementos suficientes para ayudarlos, porque el problema es del estudiante y solo puede ser resuelto por él a través de ayudas externas a la clase o a la institución (psicólogos, terapeutas, entre otros). Además de –en algunos casos- omitir el debido proceso, no existe un compromiso real en torno a la solución asertiva de la situación, sino una muestra de indiferencia frente a la misma. Aunque no asumen la situación, sí se suman a los comentarios

negativos que se hacen de estos estudiantes a nivel general y que apuntan a su exclusión.

En estas dos formas de atención a las situaciones que involucran a estudiantes “problema”, la tendencia más común para mejorar los procesos de convivencia es excluir a quien genera el problema, aparece así un modelo selectivo como el mencionado por Devalle y Vega (2006), en el que se trata de forzar la ubicación de los estudiantes dentro de parámetros teóricos, estadísticos, organizativos y, por ende, artificiales y externos que no considera el desarrollo particular de los grupos ni el de las personas y pretende que todos progresen al mismo ritmo y empleen los mismos tiempos para apropiarse de los contenidos correspondientes al grado, curso o ciclo.

Bajo esta mirada en la que lo importante es que el problema ya no sea parte del colegio y poco importa lo que pueda pasar con este estudiante, aparecen soluciones como los traslados a otras instituciones escolares del Distrito -incluso de la misma localidad- para que otros les “brinden” las oportunidades que dentro del colegio desaprovechó. Esta situación la define Patricia Frola (2007), como el “síndrome de la pelota parchada” al comparar la forma como un estudiante que ha sido estigmatizado y rechazado por problemas de conducta va de institución en institución, recibiendo “parches” como una pelota defectuosa a la que se bota sin solucionar o comprometerse en soluciones creativas a sus dificultades.

Frente a estas diversas formas de abordar las situaciones de estos estudiantes, los estudiantes perciben una realidad confusa, se adaptan y aprenden a comportarse de acuerdo con cada profesor, e incluso encuentran a veces los pretextos perfectos para desarrollar su vida social con sus amigos de otros cursos y cometer faltas.

“Pues ellos se van acostumbrando a las normas que funcionan en el colegio, me parece a mí. Igual hay que establecerlas para que las cosas funcionen. (...) Y lo que pasa es que juega un papel importante el currículo oculto que manejan los estudiantes: el saber con quién se comportan y en qué forma. Ahí sí, pues, los culpables somos nosotros mismos; porque ellos llegan a la clase de Kkkkk y en la clase de Rrrrr hay un comportamiento; y si van a la clase de llllll hay otro comportamiento; entonces aquí, como docentes: todos somos heterogéneos, no hay unas normas que nos hagan comportar a todos igual. Entonces los muchachos, en su currículo oculto dicen: “-¡vámonos para tal clase!, entonces ellos ya saben que nos vamos al baño, nos vamos a el patio, nos vamos a comprar una gaseosa; y luego si subimos a la clase no tienen ningún problema. Entonces, yo creo que como tal, los chicos sí se acostumbran a las normas de la institución, eso es claro que

se acostumbran (...) O, por lo menos, de las que tenemos cada uno de nosotros". C2D1Ent1-P15

Finalmente cuando se toman decisiones frente a la permanencia de estos estudiantes en el colegio, las opiniones que se validan son las expresadas por los docentes que los han estigmatizado y la palabra de aquellos que conocen de su verdadera historia y le han brindado buen trato desaparece o no tiene eco.

La forma como la institución representada en cada de uno de sus actores asume la situación de estos estudiantes, deja una profunda huella en la vida de estos. Los que logran superar sus dificultades se manifiestan agradecidos, vuelven al colegio, comentan de sus éxitos y planes. Los que fueron rechazados, estigmatizados y que abandonaron el colegio de manera obligada (persuasión) muestran un profundo resentimiento. Algunos vuelven al colegio para mostrar que se convirtieron en lo que tanto se les reforzó, e incluso se acercan al colegio para agredir a los actuales estudiantes de la institución. Los estudiantes que logran sobreponerse a este rechazo de la escuela, asumen una actitud contraria, se esfuerzan por demostrar que, pese a todo lo que se dijo de ellos, son exitosos en su vida.

11. CONCLUSIONES

La institución escolar construye su propia realidad en el entramado de interacciones que se producen en su cotidianidad. De acuerdo con la forma como sus actores experimenten las situaciones y a su propia subjetividad, manifiestan su forma de ser, interpretan y son interpretados, construyen representaciones de sí mismos y de cada uno de los actores institucionales condicionando su percepción.

En esta realidad, los integrantes de la comunidad escolar otorgan significados -pertenencia, autoestima, valoración, adhesión y hasta resistencia al cambio- y las imágenes con las que se construye adquieren vigencia (codifican y valoran la realidad). Dentro de estos significados e imágenes se tipifica a los miembros de la comunidad educativa: docentes, directivos, padres y estudiantes y se establecen las interacciones que se dan en la cotidianidad de la escuela.

Estas interacciones no sólo están determinadas por las tipificaciones, también por las características particulares de cada uno de sus actores, y por la forma como la escuela responde a las situaciones problema que estos presentan. En el caso de los estudiantes, sus comportamientos difíciles son consecuencia de su ambiente social y familiar y en la forma como aborda la escuela estas situaciones, aparecen los estudiantes mal denominados “problema” .

Lo realmente importante es evidenciar la posición que asume la escuela al enfrentar estas situaciones problema para hacer un análisis institucional a través de casos particulares de lo que acontece en el interior de las aulas y la forma como incide en estos estudiantes.

Frente a este proceso esta investigación reconoce las siguientes conclusiones:

1. El proceso de configuración de las situaciones que ponen en riesgo de exclusión a los estudiantes “problema” al cual se ha referido esta investigación muestra que el fracaso y la exclusión educativa no son ocasionales y menos simples acontecimientos que se evidencian en narrativas y relatos que muestran las realidades que se construyen a diario.

El problema surge cuando la escuela establece una diferencia entre un “buen estudiante” y un “mal estudiante”. El primero es exitoso pues se acomoda a la escuela y a lo que ella espera de él, el segundo, por el contrario fracasa pues choca con el orden institucional: incumple normas y no tiene el comportamiento, ni el rendimiento académico esperados y afectan la “normalidad” de la escuela; generalmente se denomina “problema” y frente a él surgen diversas reacciones: unas determinadas por la organización escolar y otras a título personal, unas enmarcadas en la aceptación y el buen trato, otras en el rechazo y la prevención y otras desde la indiferencia.

Estas reacciones determinan la respuesta y el rumbo de las situaciones que presenta el estudiante denominado “problema”. De acuerdo con esto cuando se identifica a un estudiante con estas características algunos docentes lo estigmatizan, le inician seguimiento disciplinar, enfatizan sus debilidades, le exigen más que al resto del grupo, son menos tolerantes a sus faltas, emplean la represión como medio de control –quizás por temor a perder credibilidad y autoridad frente a los demás estudiantes-, se enfrascan en conflictos personales que consideran retos, utilizan un lenguaje que lastima, lo ridiculizan y divulgan a nivel institucional una imagen negativa que se amplía cada vez más con sus comentarios descalificantes.

Estas respuestas generan más daño, terminan ampliando el problema, producen una relación negativa del estudiante con la clase, apatía y evasiones y agravan la situación al trasladar los problemas fuera del aula. Generalmente cuando estos estudiantes no logran adaptarse por estos medios y por el contrario cada vez muestran más resistencia a la “autoridad” y a las normas, terminan siendo excluidos - se les recomiendan instituciones más pequeñas, internados, centros de reeducación, educación nocturna, semestralizada, educación especial o cambio de ambiente con traslados a otra institución del sistema distrital, entre otras.

Este tipo de actuaciones muchas veces se realizan al margen de lo establecido en el P.E.I., el Manual de Convivencia y el S.I.E, entre otros, se asumen desde consideraciones personales donde cada docente actúa desde lo que

considera se debe hacer con estos casos y generalmente desconocen el debido proceso y vulneran los derechos de los estudiantes y de sus padres.

Los niños y las niñas van a la escuela, es lo que les corresponde, es lo natural. Sin embargo, olvidamos que muchos de ellas y de ellos son discriminados en la escuela en virtud de ciertas condiciones o situaciones que se consideran incompatibles con la organización escolar. “¡El niño no es apto para este colegio!”, o “¡no estamos en capacidad de atender lo que él necesita!”, son las expresiones que se usan para determinar cierta actitud de protección que en el fondo no es más que una forma de exclusión (Pabón:2010)

Desde otra perspectiva, algunos docentes que asumen estas situaciones acudiendo a prácticas basadas en el buen trato, el reconocimiento y el respeto al estudiante, logran resultados positivos tanto en los niños, niñas y jóvenes como en sus familias. Establecer una relación cercana, caracterizada por un lenguaje amable que genere confianza, fortalece el vínculo no solo con el docente, sino con la asignatura que orienta; permite que los estudiantes superen sus prevenciones y se acerquen de otra manera al conocimiento: se involucren más en las clases y las disfruten, mejoren su desempeño escolar, se interesen por aprender y lo hacen con más facilidad. La relación con las familias de estos estudiantes, se vuelve más próxima, cuando los padres perciben en estos docentes intenciones reales para que su hijo o hija mejore, se acercan con mayor frecuencia al colegio, trabajan de manera conjunta con el docente y se convierten en un apoyo real para sus hijos o hijas.

El trato amable y respetuoso que se expresa a través de un lenguaje cálido, deja de lado la estigmatización para asumir actitudes que pueden transformar positivamente la imagen, pero especialmente los comportamientos de estos estudiantes denominados “problema”. En este sentido algunas de las actitudes más asertivas para ayudarlos es evitar entrar en conflicto con ellos, evitar alejarse y buscar herramientas que despierten su interés, acercarse a su propia historia personal y trabajar especialmente a través del reconocimiento. En este tipo de actitudes la palabra del docente que tiene tanto poder y validez entre los miembros de la comunidad escolar -que generalmente descalifica y excluye-, es usada para fortalecer a estos estudiantes “problema” a través de comentarios de afecto, ofreciéndoles la posibilidad de construir sentidos y actitudes positivas que movilicen voluntades para permanecer en la escuela e involucrarse en ella.

Estos hechos particulares muestran una alternativa para la inclusión, en cuanto que la asistencia a la clase puede garantizar que los estudiantes centren su interés en aspectos académicos y se alejen de situaciones problemas, y puede incidir en que empiecen a relacionarse con estudiantes que tienen intereses más enriquecedores para su desarrollo personal.

En la escuela también son evidentes posiciones de indiferencia de los docentes frente a la situación de este tipo de estudiantes en las que la apatía y la comodidad los llevan a delegar responsabilidades, a apoyar decisiones que otros

toman o mantenerse al margen pues consideran que su labor no va más allá de la enseñanza de su asignatura.

En todos los casos las situaciones se solucionan excluyendo el problema de la escuela o buscando respuestas fuera de esta, ya que se asigna la responsabilidad al estudiante quien finalmente es el que fracasa porque no logra acomodarse a ésta. La aceptación institucional a este tipo de comportamientos hace visible la posición de la escuela frente a los estudiantes “problema”, que aunque no está expresa, es de rechazo, por eso legitima la exclusión cada vez que se emplea como mecanismo válido para estudiantes que se han convertido en un “problema” para algunos docentes y para la institución.

De esta manera la organización institucional naturaliza el fracaso: los excluidos, son el resultado lógico de las debilidades del individuo, no del sistema. El tránsito académico es una competencia en la que los competentes son los únicos llamados a mantenerse, la exclusión es el resultado de una especie de selección natural. Así, tanto para padres, maestros como estudiantes, es aceptable que la escuela tiene la misión de entregar a la sociedad a los que se hacen competentes. La excelencia, es la razón de ser del sistema, propósito que encuentra justificación en la política de calidad a nivel macro: hay que preparar para el éxito en las pruebas externas.

Hablar de fracaso y más aún de la exclusión escolar nos remite a la comprensión del carácter relacional y multidimensional de estos ya que corresponden al orden escolar y los discursos que los constituyen, que no solo los constatan y certifican, sino que también los configuran y justifican. La exclusión es consecuencia de actuaciones y de costumbres propias de la tradicional organización escolar que requiere de reestructuración y revolución en las formas de enseñanza y en la organización del saber en la vida escolar.

2. La escuela puede contribuir a mejorar las situaciones de los estudiantes especialmente de los denominados “problema”, pero depende de la decisión de la escuela y del docente y de su actitud abierta a la diversidad. La perspectiva de una escuela más justa y equitativa, debe ser el marco desde el cual abordar la exclusión escolar. Es necesario entender en qué consiste, qué factores y dinámicas la provocan, cómo y por qué no debe ser consentida, adecuar el currículo para que la institución pueda brindar las mismas posibilidades a todos y todas. Realizar este análisis bajo la perspectiva inclusiva puede ser una posible respuesta a esta situación, ya que reconoce la necesidad de desarrollar acciones o procesos flexibles en la manera de ser maestro y de hacer escuela, asegurando la educación, el aprendizaje y la participación para todos y todas.

3. Las representaciones que cada actor de la comunidad educativa elabora con relación a otro, están determinadas por la percepción que se obtiene a partir de la interacción con otros, a partir de las relaciones que observa a su alrededor, por el rol

que le es asignado, la manera de asumirlo dentro de un orden institucional y su discurso social y por la comunicación que se establece, que implica la afinidad o divergencia en momentos de armonía, crisis o conflicto.

Histórica y socialmente se ha construido una representación social de la escuela y del estudiante en la que la escuela es vista como institución apta para los “buenos estudiantes”. Esta representación además de organizar la institución y determinar lo que se hace en ella (currículo, tiempos, espacios, etc), incide y valida las representaciones individuales que construye cada uno de los actores con relación a estos estudiantes que son denominados “problema”.

La organización Institucional determina que la escuela sea un espacio más o menos propicio para la exclusión. Según Santos Guerra (2002), la organización es el escenario que alberga prácticas sobre las que se desarrolla la convivencia y el requisito que permite llevar a la práctica los principios del respeto, la igualdad y la atención a la diversidad. Y es este escenario el que estimula el desarrollo de oportunidades educativas u obstaculiza el que esto ocurra.

De esta manera, las representaciones sociales que se construyen en la escuela en torno a estos estudiantes “problema”son variadas: algunas positivas y otras negativas. Las positivas son construidas por los padres, algunos docentes y estudiantes, desde el trato cercano, en ellas se reconocen las capacidades del estudiante y critican sus debilidades, sin que eso los lleve a rechazarlo. Las

representaciones negativas, que generalmente son construidas por los docentes desde los prejuicios, más que de un conocimiento cercano al estudiante, los identifican como despreocupados, desaplicados, irresponsables, agresivos, peligrosos, líderes de grupos conflictivos (pandillas, actos delictivos), que asisten al colegio porque tienen intereses sociales o fines comerciales ilícitos (microtráfico de armas o drogas), son vistos así, como “malos o delincuentes”. Estudiantes con una representación tan negativa no pueden ser tolerados en la institución, además de ser un “peligro” para muchos, están lejos del perfil estudiantil que espera construir la escuela, razón por la cual lo más justo para la comunidad educativa es excluirlos de esta.

4. Gran parte del orden institucional se organiza a partir de políticas externas que se formulan para todas las comunidades escolares, dejando de lado las características propias de cada una de ellas -desconocen su contexto, su realidad, sus actores- por lo cual son asumidas desde una actitud resistente que las desconoce casi en su totalidad y las convierte en ilegítimas.

En las políticas públicas se incluyen principios que reconocen la diversidad, se habla de una escuela democrática, incluyente, garante de los derechos, participativa, entre otros aspectos. Se diseñan acciones para promover estos ideales, pero en los colegios otra es la realidad que se vive: se asume como diferencia únicamente a la población afrodescendiente, indígena, desplazada, discapacitada o de diferente etnia o género, pero no se tiene en cuenta que hablar de diferencia incluye a todos los

estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa en sus múltiples dimensiones, por eso considera que los estudiantes “problema” no deben estar en la escuela y necesitan un tipo de educación diferente o reeducación.

No se trata de adaptar el estudiante al sistema educativo buscando apoyo en modalidades de atención y refuerzos individualizados, sino que desde otras perspectivas como la de la educación inclusiva se flexibilicen didácticas y currículos, se intervenga la cultura escolar y se transformen prácticas y concepciones de la enseñanza. Implica hacer posible la transformación de la institucionalidad educativa en su conjunto, para participar de condiciones de equidad: la escuela debe adaptarse a las necesidades de los estudiantes y no al contrario.

Para garantizar el sentido de lo que la escuela se propone y que todos sus actores puedan mirar en la misma dirección, los acuerdos institucionales deben ser consensuados y se debe explicitar dentro de éstos, su respuesta frente a la población escolar que tiene problemas, bien sea académicos o de convivencia y aprovechar los diversos elementos curriculares, que garantizan el orden institucional (P.E.I, Manual de Convivencia, Plan de estudios, SIE, entre otros) sin olvidar los principios bajo los cuales fueron creados y que reconocen la diversidad, la justicia, la otredad y los derechos.

Con el fin de brindar elementos que permitan a las instituciones asumir la política pública en materia educativa, existen procesos de capacitación y

sensibilización para docentes, que pocas veces logran incidir en los esquemas de pensamiento y en los principios básicos que orientan la pedagogía, no responden a la dificultad real del docente y por lo tanto no generan cambios en la transformación de sus prácticas pedagógicas.

Es evidente el desconocimiento de programas que desde la SED buscan apoyar institucionalmente el abordaje de este tipo de situaciones conflictivas en las que están inmersos en muchas ocasiones estos estudiantes y que buscan, lejos de la exclusión, garantizar su derecho a la educación desde un enfoque individualizado que busca atender al estudiante “problema” y no lleva a la institución a desarrollar estrategias para asumirlo y reconocerlo como parte importante de su responsabilidad social.

Las posibilidades de intervención adecuada en estos casos no están únicamente en soluciones individuales, sino en la creación de espacios institucionales y flexibles que reconozcan la otredad y den cabida, como se ha dicho, a formas de convivencia que tramiten valores diferentes y nuevas formas de interacción.

Las políticas se difunden en espera de su aplicación, pero quienes las hacen no tienen en cuenta que es necesario preparar a los docentes para ello. Aunque se asume en varios casos que los comportamientos “inadecuados” emergen como producto de diversas situaciones (tensiones familiares, redes de microtráfico,

matoneo, delincuencia, etc.), no se brinda capacitación, formación o herramientas para desarrollar habilidades sociales en el manejo asertivo y la gestión de los conflictos desde una perspectiva reflexiva que permita a la comunidad interpretar su realidad y realizar un análisis institucional en tal sentido.

5. La construcción de normas de espaldas a la comunidad hace que se vivencie y se exprese el autoritarismo como base de la imposición de principios sobre los cuales se cimienta la escuela. El poder que emerge al interior de ésta, tensa las relaciones de uno u otro lado, tratando como dice Foucault de definir la conducta del otro (Ovejero y Martín 2001). Este tipo de relaciones de poder son posibles por las posiciones de resistencia (violencia física o simbólica), por la incredulidad frente a una supuesta autoridad (basada en el conocimiento que otro no posee) y el deseo de romper el orden impuesto. La pedagogía se convierte así en fuente de poder y en ese plano el docente está llamado a hacer camino con sus estudiantes, contribuyendo a su formación como sujetos políticos autónomos y libres con capacidad de gestionar el bienestar propio y de los otros (Escobar, 2010). Desafortunadamente el sistema educativo termina convirtiéndose en un filtro (excluyente) para ingresar al mundo laboral y mantiene a raya esas resistencias de quienes no pueden acceder a él.

6. Tras el análisis de la exclusión y la manera cómo se configuran en el ámbito escolar las situaciones de los estudiantes “problema” y entendiendo que la educación puede ser vista como posibilidad, apertura y oportunidad de desarrollar capacidades

y habilidades, es pertinente revisar la organización escolar a la luz de pedagogías cimentadas en la inclusión. Una de ellas puede ser la pedagogía de la alteridad que en palabras de Escobar (2010) asume la educación como un movimiento dialéctico que va en contra de dogmas y verdades establecidas, que intenta construir una conciencia crítica desde el diálogo consigo mismo y con los otros y que se fundamenta en la humanización, donde el estudiante puede ser con sus congéneres, sin perder su individualidad. Esta pedagogía que entiende a los estudiantes como parte de la acción educativa pone el conocimiento en relación con los problemas e intereses de la comunidad para encontrarle solución e intenta cambiar la rigidez de un currículo impuesto por terceros.

Una escuela que reconoce la alteridad promueve los procesos educativos desde el reconocimiento y el respeto lejos de prácticas autoritarias y excluyentes, considera el cuidado de sí, y la responsabilidad de ocuparse del cuidado de los otros. Analiza las relaciones intersubjetivas en sus espacios de socialización, entendiendo lo que sucede allí y no tratando de homogenizar sino se llega a lo que institucionalmente es deseable y permitido.

7. La educación inclusiva defiende e intenta garantizar el derecho a la educación de los estudiantes independientemente de la situación personal, posibilidades o condiciones (como el “mal” comportamiento) y surge como respuesta a la discriminación y exclusión de los sistemas educativos. Es una fórmula necesaria y

estimulante para imaginar formas creativas de llegar a la experiencia vital y las emociones que afectan a determinados estudiantes en riesgo de exclusión.

La escuela debe ser un lugar al que puedan acudir todos los niños y en el que se les dispense un trato igual. Esto supone una modificación del concepto de la educación. La educación inclusiva examina cómo deben transformarse los sistemas educativos para responder a la diversidad de los educandos. Transformación que entraña la necesidad de incrementar la calidad de la educación mejorando la eficacia de los maestros, promoviendo métodos pedagógicos centrados en los educandos, (...) y velando por que las escuelas sean sitios seguros y salubres para todos los niños. Los vínculos con la comunidad son otro aspecto fundamental, ya que la relación entre los maestros, los alumnos, los padres y la sociedad en general es un factor esencial para fomentar la educación integradora. (UNESCO: Diez preguntas sobre educación inclusiva)

Ya Rafael Pabón en sus textos sobre educación inclusiva evidencia la necesidad y la nueva perspectiva que puede brindar la escuela en este sentido y desde la inclusión: "(...) gracias a la educación inclusiva también se abren posibilidades a la emoción del juego, la alegría de lograr un determinado propósito como parte de un equipo, o a la frustración del fracaso, el dolor de la injusticia, la

tristeza del rechazo que todos los niños del mundo enfrentan en su vida en la escuela.(...)” (Pabón: 2010, 14)

La educación inclusiva debe apuntar a tres metas claras: diseño de políticas educativas inclusivas, prácticas educativas incluyentes y una cultura para la inclusión, todo ello enmarcado en el reconocimiento de los Derechos Humanos, la equidad, la alteridad, la justicia y la construcción de una verdadera democracia participativa.

8. De la investigación se derivan requisitos o condiciones para poder ser maestro. Se requieren más allá de saberes disciplinares un conocimiento y un saber que pasa por la piel del mismo como afirma Maturana en “El sentido de lo humano” (1992), que requiere sensibilidad y en el que juega un papel vital el conocer el contexto de los estudiantes para poder sensibilizarse frente a su situación.

Los docentes atendiendo a la alteridad, deben asumir la diferencia y las diferencias y enseñar a través de la práctica, el respeto que éstas merecen, ser más cuidadosos con los comentarios o juicios que hacen, ya que al contrario de ayudar a un niño a superarse, aumentan sus deficiencias, afectan sus relaciones y refuerzan su comportamiento pues su personalidad así como la realidad en la que están inmersos, se construye socialmente.

Es necesario desarrollar acciones que sensibilicen al maestro frente a la realidad individual y pueda buscar formas de ayudar, pero no desplazando el problema al otro, sino asumiendo el reto desde sus prácticas. La escuela como espacio de alteridad reconoce a los docentes como orientadores no sólo de procesos académicos sino de procesos sociales

En contextos adversos, el docente carga especialmente sobre sus espaldas la responsabilidad social de paliar, acompañar el sufrimiento social de los alumnos. Se transforma en una suerte de trabajador social sin tener los saberes específicos para esas tareas y sin estar subjetivamente preparado para ello. Aun así, muchos docentes transforman esas condiciones profesionales no elegidas en oportunidades de democratización. Las instancias de reflexión sobre la práctica pueden permitir precisamente que los docentes aprendan a conocer a sus alumnos en sus identidades y construcciones materiales y culturales, sin pre-juzgarlos, sin condenarlos de antemano; y estar así en mejores condiciones pedagógicas para interactuar con ellos. (Kaplan: 2009, 13)

12. BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2001). *Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Notas y referencias bibliográficas*. Recuperado el 10 de marzo 2007.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación Distrital. Programa de Convivencia y Protección Escolar. Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones. (Bogotá Positiva 2008-2012).
- Baker, B. (2002): “*La caza de la discapacidad: La nueva eugenesia y la normalización de los escolares*”, en Registro Colegio de Profesores, vol. 104, N° 4.
- Barton, L. y Oliver, M. (1997). *Estudios de la discapacidad: Pasado, presente y futuro*. Leeds: Comunicado de la Discapacidad.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad. Biblioteca de sociología*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores S. A.
- Bolívar, A. y Gijón, J. (2008): “*Historias de vida que deshacen profecías de fracaso*”, en Cuadernos de Pedagogía, N° 382.
- Bolívar, A. y Fernández M. (1997). *La Investigación biográfico-narrativa en educación : guía para indagar en el campo*. Granada, España: Universidad de Granada.
- Bonache, A. (1998). “*Los estudios de casos como estrategia de investigación: Características, críticas y defensas*”. Documento de trabajo. Madrid, España: Universidad Carlos III.
- Caballero, A. (2004). “*Psicología social y Educación para la convivencia*” en Revista electrónica DIALNET ISBN 84-7426-691-2. España, págs. 439-458
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=886058>.
- Castel, R. (2004): “*Encuadre de la exclusión*”, en Saül KARSZ (coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona, España: Ed. Gedisa.
- Devalle, Alicia y Vega, V. (2006). *Una escuela en y para la diversidad: el entramado de la diversidad*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Aique.

- Eisner, E. (1979) "*The educational Imagination*" *On the design and evaluation of School Programs*. New York, EEUU: Mc. Millar publishing co. Inc.
- Escobar, F. (2010) "*Pedagogías de la alteridad como fundamento de la convivencia*" En Módulo de Pedagogías de la Alteridad. Bogotá, Colombia: CINDE UPN.
- Escudero, J. (2005): "*Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo?*", en Profesorado, Revista de Currículo y Formación del Profesorado, vol. 9, N° 1. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>.
- Escudero, J. y otros (2009): "*El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas*" en Revista Iberoamericana de Educación N° 50. Pág 41 a 64
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Frola, P. (2007). *Los problemas de conducta en el aula: una alternativa de solución por medio del círculo mágico y otras actividades*. México D.F: Editorial Trillas.
- Foucault, M. (1984/2002). *Hermenéutica del sujeto: La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad*. Entrevista / Curso en el Collège de Francia en 1981-1982. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M.. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo XXI.
- Garay, L. (Coord.) (2002). *Repensar a Colombia: hacia un nuevo contrato social*. Bogotá, Colombia: Tercer Mundo Editores.
- González, A. "*Psicología social y educación para la convivencia*". En Dialnet
- González, M. (2008). "*Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar*" en Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación", Vol. 6 N° 2
- Hessen, J. (1976). *Teoría del conocimiento*. Madrid, España: Espasa Calpe, 14ª ed. Colección AUSTRAL, N°107.

- Jodelet, D. (1984). *La representación social: fenómenos, conceptos y teoría*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Kaplan, C. (1992). *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Aique.
- Kaplan, C. (2009). “*La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión*” en *Calidad e inclusión en la escuela primaria: una construcción compartida*. Argentina: Gobierno de Mendoza, Dirección General de Escuelas.
- Karsz, S. (2004). “*La exclusión: concepto falso, problema verdadero*”, en S. Karsz (coord.): *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona, España: Ed. Gedisa.
- Larrosa, J. (2003). “*Experiencia y pasión*”. En: *Entre las lenguas: Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona, España: Ed. Laertes.
- M.E.N. Ley 115 o Ley General De Educación (1994). Colombia.
- Levinas, E. (2000) “*Ética e infinito*”. Madrid, España: Editorial Graficas Rógar, S. A. Segunda Edición.
- Macpherson, C.B. (1997) *La teoría democrática: Ensayos en Retrial*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Magendzo, A. (1991). *Curriculum y cultura en América Latina*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. Chile.
- Magendzo, A. (2004). *Alteridad, componente fundante de una educación ciudadana*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/fo-article-72543.pdf>
- Martínez, P. (2006). *El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica*. En *Pensamiento y Gestión* N°20. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte. Págs 165-193.
- Marshall, T. y Bottomore, T. (1998) *Ciudadanía y Clase Social*. Madrid, España: Ed. Alianza
- Maturana, H. (1992). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Ediciones Pedagógicas Chilenas. S.A.

- Moriña D., A. (2007). *La exclusión social: análisis y propuestas para su prevención*. Sevilla. España: Fundación Alternativas.
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires. Ed. Huemul, Cap. I, pp. 27-44.
- Moscovici, S. (1996). *Psicología de las minorías activas*. Editorial Morata, 2º Edición, Madrid, Capítulos I,II y III
- Oakes, J. y Rogers, J. (2007): “*Cambio Radical a través de medios radicales: Aprendizaje del poder*”, en *Diario del cambio educativo*, vol. 8, N° 3.
- O.E.I. – Fundación Saldarriaga Concha. (2010). *Proyecto Una Educación Inclusiva en la formación de docentes*, documento base. Bogotá, Colombia.
- O.N.U. Declaración universal de los Derechos Humanos Art.1 y 26. <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Ovejero B., A. y Martín, J. “*La dialéctica saber / poder en Michael Foucault: un instrumento de reflexión crítica sobre la escuela*” en *Aula abierta* N° 77- 2001 Pág 99-109.
- Pabón, R. (2010). *La inclusión educativa ¿utopía o realidad?* En: *Una Educación Inclusiva en la formación Inicial de docentes del Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa – IDIE – en formación de maestros de la OEI y de la Fundación Saldarriaga Concha*. Bogotá, Colombia.
- Pesca, A. y otros. (2011) *¿Las pandillas en Bogotá? Reflexiones en torno a su conceptualización e investigación*. Bogotá, Colombia: IDIPRON y Secretaría Social de Integración.
- Rodríguez A. y González, L. (2008). *El fracaso escolar en el contexto de la región Caribe colombiana. Una mirada desde el liderazgo formativo*. Universidad del Magdalena. Santa Marta.
- Santos Guerra, M. (2002). “*Organizar la diversidad*”. En *Cuadernos de Pedagogía*. N° 311. Marzo. España.
- Sen, A. (2008). “*Temas clave del siglo XXI*”, en A. Sen y B. Kliksberg: *Primero la gente*. Barcelona, España: Ed. Deusto.

- Shaw, E. (1999). *Una guía para el proceso de la investigación cualitativa: Evidencia de un pequeño estudio*. La investigación cualitativa de mercado: diario internacional (2) Pág. 59-70.
- Silver, H. (2007): “*Reconceptualización de la desventaja social: tres paradigmas de la exclusión social*”, en Julián LUENGO (comp.): Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación: fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea. Barcelona, España: Ed. Pomares.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2009). “*Cuando la escuela excluye: análisis de barreras escolares a la inclusión*” Ponencia en X Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Barcelona, España.
- Sutton, R. (1997) “*The virtues of closet qualitative research*”. Organization Science, Vol. 8 (1), pp. 97-106.
- Touraine, A. (2000). *¿Podemos vivir juntos?* México D.F : Fondo de Cultura Económica.
- Vignale, S. (2009). “*Apertura a una experiencia del Otro para una pedagogía*”. Ponencia del Congreso Internacional de Filosofía y Educación en nuestra América. . Argentina: Universidad Nacional del Cuyo UNCUYO
- Weber, M. (1997). *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Yin, R. (1984/1989). *Estudio de casos en Investigación: Diseño y Métodos, la investigación social aplicada*. Serie Métodos. Newbury Park CA: Ed. Sage.
- Yin, R.(1993). *Aplicaciones de la investigación con estudio de caso, investigación social aplicada*. Serie Métodos (vol. 34). Newbury Park, CA: Ed. Sage
- Yin R. (1994). “*Investigación con estudio de casos: diseño y métodos*. Londres, Reino Unido: Ed. Sage. Publications.

CIBERGRAFIA.

- IDIPRON. 2011. En <http://www.idipron.gov.co/> . Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Diez preguntas sobre la educación inclusiva. En <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/10-questions-on-inclusive-quality-education/> UNESCO.
- SELD , en <http://www.sedl.org/pubs/family30/1a.html>
- SISBEN. 2011. En <http://www.sisben.gov.co/Inicio.aspx>. Departamento Nacional de Planeación

13. ANEXOS

ANEXO N. 1 Protocolo de entrevista semiestructurada con estudiantes



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**
Educadora de educadores



Instrumentos recolección de información

**NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES EN CONFLICTO CON LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR
(Estudiantes en riesgo de exclusión escolar: Estudio de casos)
Línea de Investigación: Pedagogía y Educación
(Pedagogía de la Alteridad)**

OBJETIVO	<i>¿Qué crees que piensan tu familia, profesores y compañeros de ti?</i>
<p>Describir las representaciones sociales que prevalecen entre estudiantes, docentes y padres de aquellos estudiantes denominados "problema" y que se encuentran en riesgo de exclusión</p>	<p><i>¿Cómo te va en el colegio, cómo te sientes aquí?</i></p> <p><i>¿Qué dificultades tienes dentro de la institución?</i></p> <p><i>¿Por qué razones te ocurre esto?</i></p> <p><i>¿Cómo es tu relación con docentes y compañeros?</i></p> <p><i>¿Qué consecuencias te ha traído esto?</i></p> <p><i>¿Qué piensas de lo que te ocurre en el colegio?</i></p>
<p>Describir la dinámica y la forma en que se aplican las normas escolares en los casos de posible exclusión</p>	<p><i>¿Qué tipo de sanciones o acciones ha realizado el colegio frente a tu comportamiento?</i></p> <p><i>¿Cómo te has sentido en esos casos?</i></p>

ANEXO 2. Protocolo de entrevista semiestructurada con padres



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**
Educadora de educadores

Instrumentos recolección de información



NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES EN CONFLICTO CON LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR
(Estudiantes en riesgo de exclusión escolar: Estudio de casos)
Línea de Investigación: Pedagogía y Educación
(Pedagogía de la Alteridad)

OBJETIVO	<i>¿Qué piensa ud de su hijo/a?</i>
<p>Describir las representaciones sociales que prevalecen entre estudiantes, docentes y padres de aquellos estudiantes denominados “problema” y que se encuentran en riesgo de exclusión</p>	<p>¿Cómo cree ud que se siente su hijo/a en el colegio?</p> <p>¿Cómo le va a su hijo en el colegio?</p> <p>¿Qué fortalezas o dificultades tiene su hijo?</p> <p>¿Cómo ha sido la vida escolar de su hijo/a?</p> <p>¿Por qué cree que se comporta de esta forma?</p> <p>¿Qué consecuencias le ha traído esto a su hijo/a?</p> <p>¿Cómo cree que puede brindarle ayuda a su hijo/a?</p>
<p>Describir la dinámica y la forma en que se aplican las normas escolares en los casos de posible exclusión</p>	<p>¿Qué tipo acciones ha realizado el colegio frente al comportamiento de su hijo/a? ¿Cree ud. que el colegio ha actuado debidamente?</p> <p>¿Ud. que ha hecho como padre o madre frente a esta situación?</p>

ANEXO 3. Protocolo de entrevista semiestructurada con docentes

Instrumentos recolección de información



NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES EN CONFLICTO CON LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR
(Estudiantes en riesgo de exclusión escolar: Estudio de casos)
 Línea de Investigación: Pedagogía y Educación
 (Pedagogía de la Alteridad)

OBJETIVO	<i>¿Qué es para ud un estudiante “problema”?</i>
Describir las representaciones sociales que prevalecen entre estudiantes, docentes y padres de aquellos estudiantes denominados “problema” y que se encuentran en riesgo de exclusión	¿Cuándo considera ud que X estudiante tiene problemas? ¿Cómo describe a este tipo de estudiantes? ¿Cómo se relaciona? ¿Cómo son sus procesos y ritmos de aprendizaje? ¿Qué le ocurre a este estudiante, por qué actúa así? ¿Cómo le afectan estos comportamientos a ud como docente? ¿Qué consecuencias le ha traído esta situación al estudiante?... y al grupo? ¿Cómo se relaciona ud.con este estudiante? ¿Qué puede hacer usted para ayudar a este estudiante?
Describir la dinámica y la forma en que se aplican las normas escolares en los casos de posible exclusión	¿Qué tipo acciones ha realizado el colegio frente al comportamiento de su hijo/a? ¿Cree ud. que el colegio ha actuado debidamente? ¿Ud. que ha hecho como padre o madre frente a esta situación?

ANEXO 4. Protocolo de entrevista semiestructurada con pares



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**
Formadora de educadores

Instrumentos recolección de información



**NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES EN CONFLICTO CON LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR
(Estudiantes en riesgo de exclusión escolar: Estudio de casos)
Línea de Investigación: Pedagogía y Educación
(Pedagogía de la Alteridad)**

OBJETIVO	<i>¿Qué piensa el grupo de los estudiantes considerados “problema”?</i>
<p>Describir las representaciones sociales que prevalecen entre estudiantes, docentes y padres de aquellos estudiantes denominados “problema” y que se encuentran en riesgo de exclusión</p>	<p>¿En el grupo hay niños que presentan dificultades?</p> <p>¿Cuáles son estas dificultades? ¿Por qué creen que tienen estas dificultades?</p> <p>¿Por qué creen uds se comportan así?</p> <p>¿Cuál es tu opinión de estos niños?</p> <p>¿Cómo son las relaciones de estos niños con sus profesores?</p> <p>¿Cómo es tu relación con ellos/as?</p>
<p>Describir la dinámica y la forma en que se aplican las normas escolares en los casos de posible exclusión</p>	<p>¿Qué hace el colegio en estos casos con estos estudiantes?</p> <p>¿Qué crees que debe hacer el colegio y los docentes frente a estos casos?</p> <p>¿Qué podrías hacer tú frente a esta situación?</p>

ANEXO 5. Guía de conversatorio con docentes



NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES EN CONFLICTO CON LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR (Estudiantes en riesgo de exclusión escolar: Estudio de casos) Línea de Investigación: Pedagogía y Educación (Pedagogía de la Alteridad)

La conversación que se dio con los docentes en diversos momentos de las jornadas laborales transcurrió alrededor de interrogantes como

1. ¿Qué tipo de estudiantes deben estar en la institución?
2. ¿Cuáles son las principales problemáticas en la institución –con relación a los estudiantes?
3. ¿Cómo actuamos y cómo deberíamos actuar frente a ellas?
4. ¿En qué casos debe ser retirado un estudiante?