

## LA ESCUELA HOMOGENIZANTE. UNA HISTORIA DE EXCLUSIÓN SOCIAL

---

Ligia López Moreno \*

Universidad de Manizales

[llopezmoreno@hotmail.com](mailto:llopezmoreno@hotmail.com)

### RESUMEN

El artículo presenta el caso de una Escuela que combate la homogenización y sus consecuencias, al igual, que muestra las posibilidades que pueden abrirse cuando sus maestros asumen el reto del cambio. Una escuela que vive entre las tensiones propias de un contexto en crisis en pleno siglo XX, entre la tradición y la necesidad de transformarse; entre mantener viejos paradigmas y asumir otros nuevos; la tensión entre el poder y la autoridad, entre una escuela autoritaria o una escuela democrática; entre la lucha contra las nuevas políticas educativas o su adaptación a ellas. Es la historia de una escuela que motiva por su disposición al cambio, pero que a la vez se agota en su lucha por la supervivencia. Una escuela cuyos jóvenes estudiantes, se convierten en el motor del cambio por una educación en donde ellos también tuvieron su espacio.

**Palabras clave:** homogenización, educación, jóvenes, pobreza, políticas educativas.

---

\* Psicóloga de la Universidad de Manizales, Colombia. Educadora Especial de la Universidad de Manizales. Magíster en Desarrollo educativo y social de la Universidad Pedagógica y CINDE. Candidata a Doctora en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el CINDE. Directora Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y el CINDE. Coordinadora de la Red Nacional de Pedagogías y Desarrollo Humano, Colombia, Investigadora del Centro de estudios Avanzados en Niñez y Juventud.

## **ABSTRACT**

### HOMOGENIZING SCHOOL. A STORY ABOUT SOCIAL EXCLUSION

This article refers to the case of a school that fights homogenization and its consequences and, at the same time, it shows all of the possibilities that may arise when its teachers assume the challenge of changing. It is a school that works among the tensions inherent to a crisis context in the XX century, that lives between tradition and the need to transform itself; between conserving old paradigms and assuming new ones; between the tension resulting from power and authority; between being an authoritarian or a democratic school; between the fights against the new educational policies or the adaptation to them. It is the story of a school that that is a source of motivation because of its readiness to change, but that, at same, time becomes tired in its struggle for surviving. It is a school whose young students become the motor of change towards an education system where they also had their own place.

**Keywords:** homogenization, exclusion, education, poverty, educational policies.

## **Introducción**

Este artículo se escribe en el marco del proceso de la investigación que se realiza en la actualidad, denominada “Emergencia de las relaciones intergeneracionales en una escuela pública” para optar al Título de doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales en Colombia. El tema anunciado, explora la genealogía de las relaciones intergeneracionales en una escuela pública urbana caracterizada por la exclusión de sus alumnos, pretendiendo por esta vía visibilizar la emergencia de nuevas relaciones emancipatorias desde las voces de sus jóvenes alumnos/as. Se han venido utilizando una serie de registros como, autobiografías de los alumnos, talleres con maestros, alumnos y padres de familia, observadores de los alumnos elaborados por los profesores, tutelas hecha a la escuela, formas de construcción del Proyecto Educativo Institucional [P.E.I.] y el Manual de convivencia y archivos históricos de esta escuela pública urbana. Sin embargo, no se presentan en este artículo los resultados de la investigación, por encontrarse ésta en su proceso de desarrollo. El artículo, proyecta un horizonte de trabajo, que esta investigación permite hacer desde uno de los tópicos que analiza: La homogenización, como práctica de exclusión social.

Inicio esta reflexión diciendo que la homogenización es un proceso que aplicado a los grupos humanos genera exclusiones y actos discriminatorios amenazantes de su integridad, Esta razón es la que incita a la narración de una historia que dará cuenta de prácticas de desigualdad, que fueron gradualmente corregidas mediante un proceso de toma conciencia crítica de parte de sus maestros, generando procesos de sensibilización y cambios de actitud, creando una escuela distinta, con diferentes oportunidades y grandes retos para sus actores. Una escuela, que desaparece después de tres décadas, por las mismas prácticas homogenizantes de la Política Educativa, la que es generalizada para todos los grupos sociales, inhibiendo con ello, la expansión de posibilidades de sus estudiantes.

Se trata, de una situación educativa que en pleno siglo XXI, da cuenta de actitudes, hábitos y prácticas segregativas, que por años han sido reflexionadas críticamente por teóricos de la educación y se han problematizado en algunas escuelas del país y cuyo resultado ha sido la construcción de un nuevo orden basado en la diversidad y en la creación de ambientes más seguros y democráticos para los(as) jóvenes que asisten a ellas, pero que dada la incertidumbre institucional, causada por el régimen cambiante y arbitrario de la leyes, logran vivir y supervivir temporalmente.

Se pretende comunicar una forma de hacer escuela para mejorar la movilidad académica de los(as) jóvenes, revirtiendo su fracaso escolar y en consecuencia favoreciendo su inclusión en una trayectoria educativa completa, enriqueciendo su horizonte futuro y mejorando sus perspectivas de vida. Se hace especial hincapié en los(as) jóvenes que asisten a escuelas pobres, que viven en barrios marginales, en los que la situación de pobreza y violencia de todos los matices es propia de la cultura. Historias como ésta, pueden ser útiles y se pueden tener en cuenta al momento de definir políticas y estrategias educativas dirigidas a mejorar la calidad de la educación.

## **II. Primera Parte. Un reflejo de la exclusión y desigualdad educativa**

Eran los años 80's. Tres meses corridos de un año escolar. Una nueva esperanza se apreciaba en una pequeña ciudad de provincia, para todos(as) aquellos(as) jóvenes que se encontraban por fuera del sistema educativo. Era una época en la cual este simple dato, daba cuenta de una realidad de marginalidad de muchos(as) jóvenes desescolarizados, pues la política de universalización de la educación sólo cubría la primaria. Miles de aquellos engrosaban las largas filas que desde tempranas horas se organizaban por el llamado publicitario de la radio y de la prensa escrita. Era la alegría en los rostros de todos ellos(as) que veían por fin una justa y equitativa decisión política para acceder al derecho a la educación. Eran las caras y los cuerpos cansados de sus padres, después de largas jornadas de búsqueda de cupos escolares, quienes incrédulos esperaban la hora de la decisión. Pero también eran centenares de profesores, quienes nombrados por partidos políticos en

competencia, se disputaban secretamente el derecho al trabajo. Así, en lugar de clases confiadas a maestros(as) que dominaban las grandes áreas del conocimiento, fueron asignadas las clases a jóvenes bachilleres o normalistas con un inmenso potencial, el que fue reconvertido más tarde, como profesores licenciados, con una muy alta motivación de logro en el paso del tiempo por esta Institución.

Era, así mismo, una institución educativa de tipo formal, cuya función social apenas se vislumbraba, toda vez que el interés que convocaba a directivos y profesores estaba lejos de ser en aquel momento el horizonte pedagógico y su misión educadora; era más su lucha por la supervivencia la que concitaba sus intereses. Era la contradicción de un Gobierno Liberal, en contienda con un Conservador, en tanto el primero inauguraba la planta física que este último había iniciado. En homenaje a un patriarca conservador se justificó su nombre y en honor al más fuerte se definió el equipo de sus dirigentes. Conflictos de poder político iban y venían, en cuanto a la definición de liderazgo se trataba. Dos rectores, se disputaban el cargo, visibilizando su poder en el choque de fuerzas políticas.

Fue, una primera crisis vivida en un complejo proceso de exclusiones, definidas éstas, por la “necesaria” selección de alumnos y profesores como los “más fuertes, mejores o mejor referenciados”. De hecho, la larga cadena de exclusiones a la que la sociedad somete a un ciudadano, se ve en el escenario educativo. Los archivos históricos de esta Institución, dan cuenta clara de la clase social a la que pertenecían sus alumnos(as). Los mecanismos de selección, operaron aquí como mecanismos de poder, pues, eran todos(as) aquellos(as) que no cabían en el imaginario de una escuela homogénea, quienes llegaron a tocar las puertas de esta nueva institución.

El nuevo Colegio, en la primera década de su recorrido presencié cómo se escribía una historia de exclusiones y políticas poco democráticas en una escuela a la que llegaban jóvenes desertores o no aceptados en otras Instituciones. No fue raro observar a Directivos y maestros, seleccionando dentro de aquel grueso número de alumnos(as), a aquellos que ofrecían mejores condiciones para llevar adelante un plan académico sin mayores tropiezos.

Tampoco fue difícil reconocer al grupo de maestros debatiendo, al interior de sus reuniones, políticas antidemocráticas de exigencia de calidad académica, con el fin de conservar los mejores alumnos y eliminar los “peores” [1]. Por ello, no fue extraño, que dichos/as maestros/as, establecieran normas garantes de la excelencia académica, desechando alumnos repitentes, indisciplinados y de dudosa aceptación. Se asumió la noción de "calidad educativa" como justificación de variables de ajuste en la educación, así como el criterio de selección de los sujetos y la reducción de las vías de acceso, mediante dispositivos restrictivos de diferenciación.

Esta visión, reflejó en su momento mecanismos de poder que por épocas han sido utilizados por las instituciones educativas, y, particularmente, aquellas de donde venían desplazados estos(as) alumnos(as), quienes a su vez, vivían en un medio que reproducía un orden social cuyo centro ha sido la dominación de determinados grupos, sectores o clases sociales sobre otros. Cada grupo político definió su territorio en diferentes jornadas dentro de la misma Institución y cada jornada se consolidó a sí misma con clara autonomía. Como se verá en su evolución histórica, se organizaron sus estructuras formales (organigramas) y surgieron a su interior otras estructuras informales y ocultas de poder (sociogramas), cuyas divergencias apenas si lograron ser percibidas como relaciones conflictivas.

Era, pues, la triste realidad educativa que ha vivido un país Latinoamericano, agobiado por las crisis económicas y políticas, propias de aquella época, no ajenas a las que se vivieron en el ámbito internacional, logrando impactar al sector educativo, de salud, empleo y otros. En la época de los 80's, la crisis del modelo económico y el conflicto armado en Colombia provocaron una reducción del gasto en educación; y, a pesar de los grandes esfuerzos que el país hiciera por aumentar su presupuesto, no se recuperaron los niveles de gasto público que en educación se hicieron en los años 70's. Ante ello, los/as jóvenes pobres se ven forzados a tomar la primera oportunidad de trabajo e ingresos que se les presenta, postergando o frenando un posible mejor bienestar futuro al desertar del sistema educativo, mientras los/as jóvenes de estratos medios y altos tienden a prolongar su etapa educativa para “asegurar” el camino (Cepal, 2004, p. 107).

Una de las causas de la pobreza en los/as jóvenes, es la discriminación por razones etarias por parte de un mundo adulto que no acepta o condena los espacios y símbolos culturales propios de la juventud, a lo que se suman las discriminaciones étnicas o de género que afectan las posibilidades de integración y desarrollo de muchos jóvenes. Ser joven, pobre, indígena (o negro) y mujer es una barrera casi imposible de sortear, que condena a reproducir la exclusión de una generación a la siguiente (Cepal, 2004, p. 109). Como otras causas de la pobreza mencionadas en este informe se refieren: la familia, el embarazo adolescente, la ruralidad, la segregación espacial urbana, la violencia y la droga, problemas éstos, cada vez mayores en las ciudades iberoamericanas, y actúan simultáneamente como causa y consecuencia de la precariedad social y económica en que viven los jóvenes.

El conocimiento del contexto, así definido, daba cuenta al decir de Sen (1992, pp. 49-53), cómo una mayoría de seres humanos (de los países en desarrollo) viven en sociedades que limitan su capacidad para acceder a los bienes, razón por la cual se niegan sus libertades y como consecuencia las oportunidades para desarrollar las capacidades que les permita realizar el modo de vida que ellos mismos valoran. Los(as) jóvenes que aspiraban a este derecho eran, un grupo grande que deseaba contar con la oportunidad de desarrollar sus capacidades potenciales y su calidad de vida, en tanto, persistían en la búsqueda de una Institución que pudiera garantizarles estas condiciones.

Nace así una institución con excelente planta física, muy bien dotada de recursos pedagógicos y con actores sociales diferentes por sus intereses, historias de vida, visiones de mundo, modos de ser, sentir y actuar la pedagogía; pero su unidad se vio alterada y amenazada por los intereses particulares que presentaron algunos de esos(as) actores, a lo largo de su historia. Vale la pena mencionar entre otros, los líos jurídicos generados por el mismo Gobierno, al haber construido en terrenos privados una planta física con dineros del Estado. Su resolución tomó varios años, período en el cual, la institución educativa fue embargada. El uso de la planta física se redujo a la mitad y los instrumentos de laboratorios y materiales audiovisuales, se fueron perdiendo en el tiempo. Simultáneamente a este

conflicto, otra dificultad que debió ser resuelta, fue el protagonismo de los intereses políticos, que llevó al colegio a tener dos rectores pertenecientes a dos partidos políticos diferentes. Fue la secretaría de Educación la que resolvió este problema, abriendo dos jornadas académicas, la de la mañana y la de la tarde. Se definen así los protagonismos políticos para cada jornada, matizados por los criterios de construcción de un Colegio para jóvenes de la educación básica secundaria y media. Estos criterios fueron diferenciándose en el tiempo, creando competencias negativas entre ambas jornadas, problemas que, al decir de uno de los grupos en conflicto, fueron resueltos con el cambio de nombre de una de las jornadas. La jornada que cambia su nombre, decidió volver de uso privado –para su jornada- algunos espacios físicos, como algunas aulas, laboratorios, capilla, y material didáctico, por considerar que la jornada contraria tenía estudiantes de procedencia dudosa, “peligrosos” y en consecuencia, era necesario preservar los bienes públicos, limitando la oportunidad de una enseñanza dinámica.

Se inicia así una larga lucha jurídica, conciliatoria, política, por la no estigmatización y por la defensa de los derechos de los/as jóvenes. Esto, dio origen a sistemas de alianzas entre los actores en la decidida lucha por la resistencia pacífica que mostraron sus directivos, profesores y alumnos en una sola de las jornadas, a la que va dedicada este ensayo. Esta resistencia se definió principalmente por la defensa de la identidad de un Proyecto Educativo, que protegía la integración educativa de jóvenes con características educativas especiales. Jóvenes cuyas difíciles historias de vida, habían truncado su proceso educativo, humano y social.

### **III. Segunda Parte. Los/as jóvenes como extraños/as y sospechosos/as**

Los(as) aspirantes a ingresar a esta nueva institución educativa eran todos(as) jóvenes, a quienes se les había negado la oportunidad de continuar sus estudios en otros muchos colegios por razones diversas: eran repitentes, habían suspendido su escolaridad durante dos o más años (sobre-edad), tenían historias de consumo de sustancias psicoactivas o experiencias en Instituciones de protección, procedían del campo, eran niños-jóvenes



trabajadores, madres solteras, presentaban bajos niveles de participación, o su rendimiento académico no era el más deseable. Estos/as jóvenes, tenían conocimientos de primera mano sobre las drogas, el alcohol, la delincuencia y la violencia. A veces relacionaban en sus calificaciones observaciones de mala disciplina y a algunos, su presencia física no les favorecía; la deserción y el ausentismo diario era una característica importante en sus historias de vida académica. Procedían todos(as) ellos(as) de los barrios más marginados de la ciudad y de las zonas rurales más cercanas al municipio, sumando a todo esto las problemáticas de la juventud y la gravedad de la situación económica [2].

Al relacionar estos comportamientos con las condiciones de los hogares de los(as) jóvenes se encontró, que un grupo grande de ellos se enfermaba (física y psicológicamente), otros trabajaban fuera de la casa, lo que explicaba el ausentismo y deserción escolar [3]. Estas situaciones estaban asociadas igualmente al ausentismo del padre, o en su defecto, a su presencia hostil, violenta y alcohólica. El maltrato, era propio de estos hogares y en general las madres de familia debían asumir la responsabilidad del hogar. Los(as) hijos(as) permanecían solos en sus casas y cada vez más se hacía visible la violencia de barrio, por lo que no era extraño encontrar jóvenes con la experiencia de la muerte muy cercana [4].

Esto significó el desarrollo de actitudes, hábitos y prácticas de sospecha y prejuicio frente a la población que acudía a esta nueva institución de parte de la sociedad más cercana a la educación (Autoridades educativas, Directivos(as) docentes, educadores y agentes de la sociedad civil), hasta el punto de que la jornada alterna cambiara su nombre para diferenciarse de la otra y marcar así su distinción. La jornada estigmatizada, se diferenció de la jornada que se independizaba, por los criterios de selección que hicieron énfasis en la comprensión de la diversidad y en consecuencia, en brindar oportunidades de acceso a los/as jóvenes, sin discriminación de causas de cambio de institución educativa.

Aparece entonces una categoría, la del extraño/a sospechoso-, que ha identificado a los(as) jóvenes excluidos(as) de otras instituciones educativas. Imaginarios significativos que nuestra cultura ha construido sobre lo juvenil pues los(as) jóvenes de los que aquí se habla son quienes han prodigado el desorden y el desenfreno, al decir de sus profesores. Han sido

vistos como extraños y como tales, desplazados de esos lugares. Ha habido muchos momentos en la historia en que los(as) jóvenes han despertado sospecha, y este imaginario hoy en día, persiste. A través de la historia, a estos(as) jóvenes se les ha tratado de encauzar, educar o corregir para que puedan adaptarse a las estructuras de la sociedad. Es allí donde han intervenido instituciones correctivas como la iglesia, o, en la modernidad la escuela o el ejército (Ruis, & Villa, 2000).

Al aceptar la nueva oportunidad de inclusión, los(as) jóvenes se resisten a la separación de sus amigos de la jornada alterna y rechazan el aislamiento del que han sido objeto en otras instituciones.

Los(as) jóvenes aquí, efectivamente habitaban lugares lejanos a sus anteriores colegios que se redefinían en el nuevo, al que acudían. El rótulo que llevaban encima ya era de por sí una advertencia de peligro. Son tratados como extraños, como una categoría especial de gente. Las instituciones de las cuales provenían los excluyeron para proteger al colectivo de los/as jóvenes que consideraban no deseables. Se defienden los/as maestros/as y protegen la integridad de su territorio. Era una sociedad de diferentes.

*.....Es un escenario de total extrañamiento: frente a sí mismo y a su propio cuerpo, frente a los espacios que habita, los roles establecidos, las normas, los valores (heredados o inducidos). Todo lo familiar se le presenta ahora, como un escenario cuyo sentido aparece como algo "ajeno e independiente a mi existencia". Ante tales condiciones extrañamiento y "no pertenencia" se hacen casi sinónimos. (Herrero & Navarro, 1997, p. 75).*

En este sentido las miradas que sobre los(as) jóvenes se han construido a lo largo de este escrito, han estado signadas por diferentes posiciones de poder, las que se van resignificando en función de la interacción que se establece entre las instituciones y los(as) mismos(as) jóvenes. En efecto, y como bien lo expresa Pérez (2000, p 197), la relación entre institucionalidad y juventud ha sufrido un proceso paulatino y constante de distanciamiento, por lo que las instituciones sociales, como en nuestro caso la escuela, partidos políticos, gobierno y en menor medida, la familia, cada vez le dicen menos a

los(as) jóvenes de nuestras sociedades actuales.

Es claro que estas actitudes ponen en situación desventajosa a estos(as) jóvenes frente al resto de los grupos con quienes han compartido. Esto les ha impedido un desempeño de su rol de estudiante en función de su edad, sexo, factores socioculturales. Preocupa el hecho de que aquellas instituciones de donde venían estos(as) jóvenes vieran en este grupo estudiantil un obstáculo para el desarrollo normal de sus objetivos académicos, y su posición directiva llevara a presionar a los padres para la cancelación de sus matrículas, la sanción con suspensión de asistencia; el impedir que asistieran a clases cuando llegaban tarde, lesionando su autoestima con violencia verbal y psicológica. Además se solía aplicar el reglamento hasta lograr la cancelación de su matrícula, o que desertaran del colegio, o que perdieran el año. Esta manera de evaluar con calificativos negativos se han incorporado al uso corriente en el lenguaje de algunos(as) de estos maestros(as) y sus juicios corresponden a defectos o anomalías. Es un lenguaje que desacredita al alumno(a), al hacer que se repare en sus problemas, fallas o incapacidades.

Tal situación pone de manifiesto las relaciones asimétricas y jerárquicas que existen entre maestro y alumno; asimétricas, porque las capacidades asignadas a uno y otro son opuestas. Esta visión refleja una debilidad que se vincula al concepto de moratoria psicosocial, planteada por Erickson (1980), según la cual los y las jóvenes están en un periodo de transición, preparándose para ser adultos o adultas. Es decir, ser transitorios, vivir etapas y tener la misión de prepararse, son conceptos que llevan implícito un parámetro de medida central que es lo adulto. Los grupos de edades así planteados desde un enfoque biológico, se confunden con los fenómenos socioculturales que hacen referencia a lo juvenil como actitud de vida con especificidades y contextos diferentes. En este sentido, las relaciones jerárquicas entre maestros/as y estudiantes se evidencian porque no se valoran de la misma manera, considerándose superiores las atribuidas.

Además, lo más preocupante no acaba en el hecho de que las nuevas categorizaciones impliquen de nuevo la ordenación normativa de las diferencias (aunque sea como referencia

a un mismo currículo), sino en que éstas, por funcionales que puedan ser, derivan en medidas reglamentarias de provisión de servicios, de intervención compensatoria y en un nuevo proceso de etiquetación. Martínez (2002, pp 1-47) advierte que en éstas, desgraciadamente, confluyen las necesidades e intereses de las administraciones, con las demandas de gran parte de los profesionales y usuarios. De manera que es a través de la provisión de recursos, disposiciones y documentos administrativos, como se inicia un circuito regular, en el que de forma más o menos consciente, se van perfilando con una precisión alarmante, las características que ha de reunir cada sujeto para que sea objeto de la aplicación excluyente de cada una de las medidas de respuesta que han venido dándose a la diversidad.

De esta manera, los(as) jóvenes de esta experiencia habían sido excluidos(as), pues no respondían al perfil del alumno que las otras instituciones de donde venían, habían definido. Paralelamente, cada una de dichas medidas es diseñada de forma más uniforme y homogénea en los diferentes centros, sin tomar en consideración las peculiares necesidades y posibilidades de cada contexto, a la vez que contribuyen a recobrar el papel terapéutico de los nuevos perfiles profesionales que aparecen, cada vez más especializados en tratamientos específicos para poblaciones especiales.

De todas formas, el rostro de los jóvenes para esta década de los 80's, se relacionaba con la muerte, la desesperanza y el no futuro. En Colombia, se visibilizaba la juventud en 1984, con la muerte de Rodrigo Lara Bonilla, pues su homicida fue un joven de 14 años. Perea (2000, p 33), afirma que la juventud sigue siendo visualizada desde el terreno de la sospecha y de la normalización, aunque la intencionalidad de los adultos sea la de cuidar el futuro y porvenir de la sociedad. Por otro lado, esta década de los 80's, fue para este naciente colegio, una época de reproducción del modelo de selección arriba expuesto, en tanto que el nuevo grupo de docentes apenas si lograba reproducir su propia experiencia, habida en sus aprendizajes tempranos de sus años estudiantiles. Sólo se replicaba la propuesta educativa que por reglamento imponía el Gobierno Central, y esto se hacía a través de los rectores, quienes coordinaban los esfuerzos y armonizaban las tareas

institucionales para el cumplimiento de los objetivos. En este momento los jóvenes ya participaban de una vida juvenil activa por los “rituales seculares”, en contrapunto con las normativas litúrgicas oficiales de las iglesias, destacando cultos propios de muchas culturas juveniles. Empiezan a aparecer imágenes de rockeros, punkies, quienes gustaban de símbolos banalizados (cruces, estrella de David, la paz) y sus estilos de ropa también los identificaba como tales (Ruis & Villa, (2000, p 29). Los Consejos Académicos se dedicaban a los estudios de casos de estudiantes que debían retirarse por causas semejantes a las arriba expuestas, resistiéndose a aceptar la modificación de la estética juvenil. Seguían llegando alumnos/as con idénticas características a las de los/as estudiantes que aquí se han relatado y con una dimensión del mundo acorde con la época.

Es cierto que la universalización de la educación obligatoria debería haber ido acompañada de la democratización real de la escuela, dejando cabida al nuevo discurso de la diversidad. Sin embargo, la clasificación y segregación homogeneizadora, dos de las prácticas más comunes avaladas por la lógica de la racionalidad científica y la facilitación del trabajo docente, siguen siendo claves para entender por qué una parte de la diversidad continúa siendo asimilada a los patrones unitarios defendidos por las instituciones, mientras que otra es segregada en nuevas categorías desde las que se construyen etiquetas con las que se siguen separando “los diferentes” de “los normales” (Gimeno, 2000, pp. 73-78).

Sin embargo, los años 90’s, ya insinuaban la aparición de una nueva época, en la que los(as) estudiantes, empezaban a visibilizarse como sujetos activos dentro de la Institución. Esta generación se expresa básicamente en el culto a lo corporal, lo sensorial y la imagen. El joven exhibe su cuerpo, los medios de comunicación influyen en la vida cotidiana del joven y la música se transforma en su lenguaje universal.

Los(as) jóvenes van construyendo así un nuevo estilo de vida y nuevas identidades se van forjando desde nuevos referentes que la nueva época les marcaba, y que a decir verdad, eran desconocidos para la mayoría de personas que han tenido relación directa con esta población. Profesores(as) y directivos(as) empiezan a diferenciar esa nueva época en la que

un nuevo contexto debía ser comprendido. Todos(as), encontraban en la institución, un lugar agradable en el que juntos construían un proyecto institucional en el que expresaron sus sueños y sus necesidades.

#### **IV. Tercera Parte. La institución, los profesores y la sociedad**

Sin lugar a dudas, el nacimiento de esta escuela, se dio en la dinámica contradictoria de unos límites institucionales que delineaban el quehacer de directivos y profesores y la necesidad de consolidar una nueva institución con alumnos que debían ser recibidos para justificar su existencia. Los límites institucionales se imponían a los/as profesores para establecer los criterios de orden y disciplinamiento, dando lugar a las regulaciones de poder y en consecuencia a la reproducción de prácticas educativas propias del momento histórico que vivían los/as educadores, las que eran coherentes con el conjunto de símbolos y significados que les permitía adecuarse a un modelo de formación ya establecido, configurando así su identidad de maestros responsables de socializar estas nuevas generaciones de alumnos/as.

Esta necesidad se acentuaba aún más por las características de la población de alumnos/as que llegaban en busca de cupos escolares, quienes correspondían a todos/as aquellos/as que después de tres meses de iniciado el año escolar aún no habían logrado inscribirse en ninguna escuela, la mayoría de ellos/as con rechazos sucesivos a la inclusión, como se relató en párrafos anteriores. Sin embargo, eran jóvenes excluidos, que empezaban a dar cuenta de la heterogeneidad de sus expresiones juveniles, como resultado de la emergencia de un nuevo sensorium, que estaba lejos de ser reconocido por las prácticas oficiales del magisterio.

Los/as profesores/as responsables de este momento histórico se organizan para identificar las normas que darán vida a la nueva institución ya estructurada con Directivos, Profesores y alumnos y en la que empieza a reproducirse el círculo vicioso de la señalización, etiquetación y separación del alumno diferente, legitimando el proceso selectivo durante la

escolarización. Pero, así mismo, el círculo vicioso engendrado en la sociedad de identificar a la naciente institución como aquel lugar en el que pueden “depositar” los/as alumnos “que se reciclan” de las otras, por no responder éstos/as a las políticas de homogenización que predominaban en aquel entonces.

Un análisis interesante desde la perspectiva Foucaultiana, permite comprender como el poder disciplinario de la sociedad moderna busca siempre transformar las multitudes confusas, inútiles o peligrosas, en multiplicidades ordenadas, a través del registro constante, separando, diluyendo y analizando los cuerpos, caracterizando los rasgos de cada uno para otorgarles un lugar sociocultural y no únicamente un espacio físico (Foucault, 2004). De esta manera, la pedagogía se desarrolla por la disciplina, surge por la necesidad de clasificar y castigar conductas. La disciplina es así un diagrama de poder que individualiza y controla a los alumnos, desde el mismo interior de las actividades. La educación tiene como modelo a las sociedades disciplinarias (carcelarias), como la fábrica, la prisión o el regimiento, cuyo dispositivo de poder es observar y hacer sin ser visto. Esto es posible por la vigilancia jerárquica, donde se hace posible vigilar los actos desde el interior de las actividades por la mirada, ya que esta tiene un efecto de poder, ya que pasa por ver al otro sin ser visto. Es así como surge el examen que combina la vigilancia y la sanción que normaliza. En si misma la escuela pasa a ser un aparato de examen interrumpido, pues la propia individualidad entra en un campo documental que convierte a cada alumno en un caso (Foucault, 2004, p. 189).

Así mismo, las diferencias humanas fueron vistas como desigualdades, como deficiencias estables que eran objetivadas en la comparación analítica de múltiples características individuales y con parámetros estandarizados de normalidad dando lugar a un enfoque diferencial en la educación claramente influenciado por la investigación empírica especialmente de la psicometría, la biología y la medicina. Los/as alumnos/as aprendían que había maneras "normales" y "anormales" de vivir, que en las Instituciones, estaban los "buenos" y los "malos" y que quienes llegaban a esta institución eran en general los "fracasados". A fuerza de enfrentarse con una realidad recurrente en la que la población de

alumnos/as era itinerante, llegaban y salían como cumpliendo un "castigo", cuya referencia de llegada estaba relacionada con una "sanción", la expulsión o el "NO" hay cupos o el "cambio de colegio", directivas y educadores/as empiezan a visibilizar junto con alumnos/as y padres aquellos procesos que se encontraban implícitos en las actitudes discriminatorias y que hasta el momento estaban ocultas aún en sus propias acciones, o al menos eran inconscientes.

Era como si este grupo de docentes adivinara lo que Giroux (1997, p. 139), construía desde una pedagogía crítica, reemplazando la pedagogía del conocimiento por la pedagogía de las "voces". Es decir, empieza un movimiento a favor de una nueva cultura escolar en la que aparecían muchos interrogantes y pocas respuestas. Los/as educadores en su mayoría se problematizaban hacia la búsqueda de respuestas de una realidad que habían vivido durante más de 10 años y ante la cual se sentían impotentes, dada su complejidad. Inician diversos y mínimos cambios al interior de la institución, adaptándolos a sus circunstancias e iniciando diálogos cercanos con alumnos/as y padres de familia (en general madres) [5], identificando en primera instancia, que las multas con las que se señalaban a los/as estudiantes tenían un carácter fuertemente contextual. Es decir, tras de cada alumno/a había una historia de vida llena de vicisitudes, lo que había logrado afectar sus identidades. Sin embargo, la heterogeneidad de voces internas y externas llevó a esta comunidad a sufrir crisis, transformaciones cualitativas y rupturas.

A pesar de las contradicciones, frustraciones y desencuentros vividos, la actitud de redescubrir a sus estudiantes, el hacerse cargo de ellos/as, cuidando del otro, prestándoles atención, dando relevancia a su historia y a su pasado, permitió comprender y asumir un compromiso responsable y ético con la profesión de educador. Fue asumir la escuela como un lugar hospitalario, que no solo orientara al futuro, sino que se entendiera con el pasado, especialmente de los otros que han sufrido. Ante ello, los(as) educadores(as) asumen la responsabilidad de construir una nueva pedagogía que se fundamente en la importancia del "otro", con un lenguaje de aceptación del otro como radicalmente otro, un lenguaje dialógico, a igual nivel, con formas diferentes de inteligencias (McLaren, 1995, p. 43).



Este reconocimiento se hace presente en todo el campo de las relaciones sociales que terminan objetivizándose en el marco de las Instituciones Sociales. En este caso, Hegel (1997, p. 22) ha hablado por ejemplo, de lo que él denomina la lucha por el reconocimiento, en el sentido, que es propio de la relación humana esta figura, la que se entiende como el enfrentamiento de dos individuos, de dos sujetos, que luchan cada uno por ser reconocidos como tal por el otro. Es interesante mostrar que en sus escritos juveniles, Hegel ha situado esta lucha por el reconocimiento en la figura del amor, mostrándolo como el lugar donde se hace presente ese esfuerzo de ser reconocido por el otro, que implica distinguir al otro como alguien distinto a mi, quien a su vez es capaz de reconocermme como otro sujeto distinto a él. Esa dialéctica de la lucha por el reconocimiento es todo el espacio ético y político, donde se plantean las relaciones sociales y cuyo resultado último podríamos agrupar con el término de Instituciones sociales y políticas (Habermas, 1973). Recientemente, algunos teóricos políticos han intentado conceptualizar la naturaleza de este problema, como injusticias culturales o simbólicas. Taylor, (1997, p. 22), por ejemplo, ha utilizado nociones Hegelianas para argumentar que:

*“El no reconocimiento o el reconocimiento equivocado... puede ser una forma de opresión, que aprisionan a la persona en un modo de ser falso, distorsionado, reducido. Más allá de la simple falta de respeto, puede infligir una herida grave, que agobia a las personas en un menosprecio de sí mismas que las inhabilita. El debido reconocimiento no es simplemente una cortesía, sino una necesidad humana”.*

Aun cuando existe diferencia entre la injusticia cultural y económica, no se puede negar que ambas se dan en todo el mundo contemporáneo, evidenciando las desventajas a las que se encuentran sometidos unos grupos humanos frente a otros. Tal es el caso por ejemplo de los jóvenes y las jóvenes latinoamericanos(as) de escasos recursos, quienes sometidos a las desventajas económicas limitan su participación en la construcción de cultura, en las esferas públicas y en la vida diaria, trayendo como resultado un círculo vicioso de subordinación cultural y económica. Las soluciones tendrán que girar, o bien con algún tipo

de reestructuración política social o por el contrario con algún tipo de cambio cultural o simbólico, reevaluando identidades irrespetadas y los productos culturales de grupos menospreciados. Implica, reconocer y valorar positivamente la diversidad cultural o de manera más radical la transformación total de los patrones sociales de representación, interpretación y comunicación, creando cambios de autoconciencia de todos (Fraser, 1997, p. 22).

Al ser capaces de escuchar críticamente las voces de sus alumnos(as), los profesores se convierten en cruzadores de fronteras, por su aptitud, tanto para el uso de las narrativas, como para legitimar la diferencia como una condición básica para entender los límites del propio conocimiento personal. Este concepto de Pedagogía, llamada por Giroux (1997), pedagogía fronteriza, ha de entenderse en su naturaleza relacional. Para Arendt, (1997), la educación tiene que hacer referencia del “otro”, desde un nivel de experiencia que va más allá del simple fenómeno de “empatía”. De esta manera, entendida la educación como acción, obligaría a toda pedagogía a adoptar como base de sus reflexiones el fenómeno de la alteridad.

El contexto en el que viven los(as) jóvenes se convierte, pues, en el referente fundamental para hacer de la escolaridad un lugar para configurar nuevos significados. Las experiencias e historias vividas, hacen parte de los aprendizajes que los(as) estudiantes llevan al aula y tienen grandes intuiciones para comprender, tanto lo que quieren ser, como lo que no quieren ser. Son los elementos constitutivos comunes de las identidades de los estudiantes, de cómo se ven a si mismos y cómo construyen una visión particular de futuro. Esta escuela intentó no estar separada de los problemas sociales, culturales, políticos y económicos a los que se enfrentaban los(as) estudiantes, toda vez que dichos contextos, construyen los contextos formadores de la institución, de la escolarización y las condiciones productoras de las diversas poblaciones de estudiantes que constituyen sus colectivos. Se pensaba que al incorporar la cultura popular al currículo, se podía ofrecer a las personas oportunidades para reflexionar sobre las condiciones que las moldeaban y su relación con los demás (Giroux, 1997, p. 211).

Así mismo, la comprensión del sistema escolar como un sistema de poder, remitió a las maneras como se estructura y se ejerce en los espacios reconocidos del mismo, lo que llevó a los/as educadores/as a dirigir la mirada a las definiciones de persona y de ciudadanía en tanto sujetos de derechos y responsabilidades, a las formas y contenidos de la participación en la esfera pública, al Estado, el sistema político (y de partidos) y a la cultura política.

En síntesis, las construcciones del Proyecto Educativo Institucional, giraban en torno a un lenguaje de la diferencia y la multiplicidad. Usar este lenguaje, significó construir discursos en el contexto de la complejidad humana, reconociendo la pluralidad y multiplicidad de voces en el escenario de la escuela (Giroux, 1997, p. 29). Fue un buen intento de construir un sistema donde se promoviera la democracia curricular, en la que todos sus actores, partieran de la reflexión crítica entre conocimiento y poder, estableciendo alianzas con otros de diferentes escuelas, que estuviesen interesados en generar estas rupturas. Era necesario ensanchar la posibilidad, para que otros grupos vieran en esta escuela un lugar donde juntos pudieran pensar una nueva sociedad democrática.

Fueron formas de pensar diferentes, posturas conservadoras, liberales, de izquierda e incluso, alternativas, en las que se ubicaban los/as alumnos/as jóvenes y maestros/as y directivos/as progresistas, que se mezclaban al interior de la escuela en cuestión, construyendo maneras de coexistir, de confrontarse o de aislarse, y que al decir de Parra (1998, p. 263), hicieran de la escuela un lugar de multiplicidades temporales y de versiones de la realidad que demandan respuestas consecuentemente fragmentadas. El mencionado investigador daba cuenta de tal condición refiriéndose a los/as jóvenes de la época y a las fracturas a las que se enfrenta la escuela frente a las nuevas sensibilidades juveniles y la aceleración de los tiempos modernos.

El valor de esta experiencia radicó en el desarrollo de un Proyecto Educativo Institucional [PEI] orientado por una pedagogía de la inclusión, generando espacios potenciadores de aprendizajes y, sobre todo, legitimando y enriqueciendo la presencia de los/as estudiantes

dentro de un escenario en el que las responsabilidades fueron compartidas y las posibilidades de participación se abrieron a la imaginación y la creación. Fue la preocupación por reconocer los nuevos referentes y los procesos simbólicos de sus estudiantes. El considerarlos como interlocutores productores de sentido, a través de una pedagogía que permitió el intercambio y la dialogicidad de las voces. Fue el trabajo reflexivo y crítico entre profesores y estudiantes. Fue la confianza que se creó entre adultos y jóvenes, creando un clima educativo para la interacción y la comunicación.

Se consolidaron redes de apoyo con otras Instituciones públicas y privadas, con Empresas medianas y pequeñas que dieron vida a la propuesta de formación elegida por una comunidad que vio en sus jóvenes estudiantes la posibilidad de perfeccionar el proyecto emprendedor que desde sus familias por tradición se constituía. Grandes encuentros de familia y escuela se gestaron bajo el liderazgo de toda la comunidad y allí padres, madres, hijos/as-alumnos/as, profesores y directivos identificaron sus proyectos de vida colectivo bajo la asesoría de entidades que ofrecían recursos técnicos y profesionales y lugares propicios para las prácticas de entrenamiento de los egresados de este programa.

No demoró el reconocimiento nacional a tan pujante proyecto y vino en consecuencia el premio al Proyecto Educativo más sobresaliente y significativo, lo que elevó la autoestima de la comunidad, para seguir creando, fortaleciendo y luchando por la distinción que hasta ahora tenía, superando apenas parcialmente la injusticia cultural arraigada en los patrones culturales de interpretación y comunicación antes vistos (Fraser, 1997, p. 5). La propuesta que se trabajaba, buscaba revertir dicha injusticia, constituyendo al menos al interior de esta escuela un nuevo orden en el que los alumnos/as jóvenes también tuvieran la oportunidad de construir, para lo cual los cuestionamientos al juicio binario (aprobado-reprobado, buenos-malos, exitosos-fracasados) podrían evitarse, la visibilización del poder podría cuestionarse, las responsabilidades podrían compartirse y la creación era el mandato por excelencia. Un nuevo lenguaje estaba por construirse permeando la pedagogía, la evaluación y todas las prácticas educativas. El sueño de la comunidad era el poder construir una escuela en la que todos pudieran vivir juntos, parodiando a Touraine (2000, p. 12).

Sin embargo, la fuerza del poder por acción de una Política Educativa Nacional, (LEY 715, 2001) en el contexto de una ideología neoliberal, acabó con estos sueños que se hacían realidad, al fusionar las dos jornadas en un solo Colegio. Nuevamente, quien más fuerza política ejerció, logró finalmente el liderazgo de la fusión, desapareciendo literalmente lo que durante 23 años de trabajo se había construido. Se desdibujaron los archivos, los avisos, las placas, que un día actuaron como testimonio de su existencia. Incluso, muchos/as de sus estudiantes fueron liberados del estudio al día siguiente de la fusión. Solo quedaron los recuerdos en aquellos/as maestros/as que aún ejercen en el mismo espacio físico pero con poblaciones de estudiantes distintas y visiones de educación probablemente renovadas. Sus nuevos contratos están sellados bajo el temor de hablar, pues su estabilidad laboral dependió en gran parte del acuerdo que convinieron bajo las nuevas reglas de juego. Otros/as educadores, la gran mayoría, fueron repartidos en instituciones educativas de la región, y de vez en cuando recuperan este grato pasado con nostalgia.

## **V. Conclusiones**

Este artículo induce a la toma de conciencia de algunos procesos que deben mediar la práctica educativa en la escuela, teniendo presente al menos varios conceptos que promuevan un ambiente democrático y acogedor al interior de ella, que impliquen la búsqueda permanente de prácticas incluyentes y equitativas. No se podría pasar por alto, que en el escenario vital de esta escuela, los maestros deben reconocer las tensiones que dinamizan su praxis pedagógica, las que, no deben quedarse solamente en la incomodidad que ellas producen, sino en las posibilidades que ellas abren para re-elaborar creativamente la tradición de una práctica escolar.

Dadas las necesidades y demandas a la escuela de parte de las generaciones jóvenes, cabría preguntarse acerca de cómo re-orientar y renovar la praxis educativa que favorezca prácticas de inclusión y relaciones de equidad al interior de la escuela, teniendo en cuenta la diversidad y la diferencia de la expresión humana, en contextos de privación económica,

afectiva, emocional?. Pero, así mismo, ¿cómo problematizar el rol de la relación pedagógica en el aprendizaje de generaciones jóvenes que viven en contextos de conflicto y violencia, y en situaciones de alto riesgo psicosocial por su ambientes emocionales críticos? Si es la tarea educativa una labor contextualizada y en consecuencia, ¿trabaja desde la comprensión de la cultura escolar?.

Igualmente, se tendría que preguntar, si, existe preocupación en la escuela, por conocer cuáles son los nuevos referentes culturales de sus estudiantes? ¿Si hay interés en las propuestas didácticas de potenciar la dialogicidad y el intercambio de saberes entre maestros y estudiantes?. Pero, quizá es mucho más importante, preguntarse, ¿si quienes hacen las políticas educativas, también se problematizan en torno a los anteriores interrogantes y si su construcción respeta la diversidad y autonomía de los proyectos educativos?

Este artículo, propone en sus líneas, la re-elección de ser maestro, lo que implicará responder estas y muchas preguntas que la época actual y las generaciones nuevas le demandan a su labor.

### **Notas**

[1] La calidad educativa, era medida por los resultados de los alumnos en sus clases, más no por las condiciones en que se desarrollaba el proceso de la enseñanza. Aún mas, se desconocían las percepciones que los(as) alumnos(as) daban de sus maestros(as). Se hacía más énfasis en la forma, en su forma de vestir, de usar piercings y cabellos largos, que en el objetivo mismo de la educación

[2] Archivos Históricos de la Institución en mención. 1990.

[3] Un alto índice de deserción (30%), una población itinerante y ausentismos muy frecuentes fueron sus características en los inicios de este colegio. Archivos del Colegio, 1990.

[4] Estudio de las causas de desescolarización de la población aspirante al ingreso en el Nuevo Colegio. Documento de archivo de la Institución aquí relacionada, 1979 - 1985.

[5] En su mayoría eran las madres, abuelas, tías o hermanas mayores quienes asumían el rol de acudientes. La figura del padre era la más ausente, a pesar del trabajo de las mujeres. Información de archivos históricos, 2000.

### **Bibliografía:**

- Arendt, H. (1997). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Cepal. [Comisión económica para América Latina] (2004). *La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias*. Naciones Unidas. Santiago de Chile. [www.oij.org/publicaciones](http://www.oij.org/publicaciones).
- Erickson, E. H. (1980). *Identidad, Juventud y crisis*, Madrid: Taurus
- Foucault, M. V. (2004). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. 1ª. Ed. 3ª reimpresión. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Fraser, N. (1997). *lustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postcapitalista"*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Giroux, H. (1997). *Cruzando Límites. Trabajadores culturales y Políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno S. J (2000). *La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas*". En, VVAA: Atención a la Diversidad. Barcelona: Graó.
- Habermas, J. (1973). *Conocimiento e interés*. En, Ideas y valores. Bogotá. Universidad Nacional.
- Hegel, G.W.F. (1997). En, Fraser, N. *lustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postcapitalista"*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Herrero, L. & Navarro, R. (1997). *Perdiendo tiempo y ganando espacio. Replanteando la adolescencia desde lo cotidiano*. En, Revista Jóvenes. Cuarta Epoca, año 1, N° 4. Causa JOVEN/CIEJ. MÉXICO, abril-junio.
- McLaren, P. (1995). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.
- Martínez Domínguez, B. (2002). *El discurso de la educación en la diversidad en los albores del XXI*. En D. Forteza & M. R. Roselló (eds.) Educación, diversidad y calidad de vida (pp 1-47). Palma de Mallorca: Servei de Publicacions i Intercanvi Científic.

Universitat de les Illes Balears, Disponible en [consulta 2007, 5 de junio]:  
<http://www.nodo50.org/movicaliedu/diversidadbegona.PDF>

Parra, S. R. (1998). *El tiempo mestizo. Escuela y modernidad en Colombia*. En, *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Universidad Central. Colombia: Siglo del Hombre Editores.

Perea, C. M. (2000). *La sola vida te enseña: Subjetividad y autonomía dependiente*. En, UMBRALES. *Cambios culturales, Desafíos Nacionales y Juventud*. Compilación. Medellín: Edit. Corporación región

Perez Islas, J. A. (2000). *Visiones y Versiones. Jóvenes, instituciones y políticas de Juventud*. En, UMBRALES. *Cambios culturales, Desafíos Nacionales y Juventud*. Compilación. Medellín: Edit. Corporación región.

Ruis, M & Villa, J. D. A (2000). *A cada uno le llega su hora. Tragicomedia social de jóvenes y adultos*. Bogotá: Centro editorial Javeriano.

Sen, A. (1992). *Bienestar, justicia y mercado*. España: Ediciones Paidós.

Taylor, CH. (1997). Citado por: Fraser, N. *Iustitia Interrupta*. Universidad de los Andes. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Touraine, A. (2000). *Podremos vivir juntos?. La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global*. Iª Reimpresión, Bogotá. Colombia: Fondo de Cultura Económica.

Para citar este artículo:

**López Moreno, Ligia** (24-09-2010). LA ESCUELA HOMOGENIZANTE. UNA HISTORIA DE EXCLUSIÓN SOCIAL.

HOLOGRAMATICA - Facultad de Ciencias Sociales UNLZ

Año VII, Número 13, V1, pp.19-42

ISSN 1668-5024

URL del Documento : [cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=1321](http://cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=1321)

URL de la Revista : [cienciared.com.ar/ra/revista.php?wid=3](http://cienciared.com.ar/ra/revista.php?wid=3)