

Cuerpos excluidos en la escuela pública colombiana contemporánea: discursos y prácticas

Excluded bodies in contemporary
Colombian public schools:
discourses and practices

Edith Tatiana Urrego Bolívar*

Recibido: 17 de febrero de 2022 / Aceptado: 16 de junio de 2022 / Publicado: 02 de febrero de 2022

Forma de citar este artículo en APA:

Urrego Bolívar, E. T. (2022). Cuerpos excluidos en la escuela pública colombiana contemporánea: discursos y prácticas. *Ciencia y Academia*, (4), pp. 154-177. DOI: 10.21501/2744838X.4144

* Estudiante de décimo semestre de Licenciatura en Filosofía, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín Colombia.
Contacto: tatianabolivar7@gmail.com

Resumen

El cuerpo como escenario de exclusión en la escuela pública colombiana es un ejercicio de carácter descriptivo motivado principalmente por una experiencia práctica de aula en una institución educativa de Sabaneta, Antioquia, en los grados décimo y once, y seguidamente por la lectura de autores tales como Pablo Scharagrodsky, Mascareño, Martínez, entre otros, así como también de lineamientos normativos y constitucionales. Este trabajo está enmarcado en la pregunta por el cuerpo como escenario de encuentros, desencuentros, posibilidades, pero a su vez de tensiones e interdicciones que lo regulan y configuran un ambiente social determinado. Una de estas tensiones se encuentra en el fenómeno de la exclusión, observada aquí en un contexto de aula específico. La reflexión examina prácticas y discursos segregacionistas sobre un cuerpo que excede la fisiología y que se constituye, desde docentes y estudiantes, como un territorio en el que subyacen ideas promotoras de un orden excluyente y legitimado en el tiempo, que segrega determinadas condiciones corporales tales como el color de piel, la fisionomía, la orientación social, el género, o la orientación religiosa.

Palabras clave:

Cuerpo; Exclusión; Segregación; Escuela colombiana; Discursos; Prácticas; Contemporaneidad.

Abstract

The body as a scenario of exclusion in the Colombian public school, is a proposal that consists of a descriptive exercise, motivated mainly by a practical classroom experience in an educational institution in Sabaneta, Antioquia, in the tenth and eleventh grades, and then the reading of authors such as Pablo Scharagrodsky, Mascareño, Martínez, among others, as well as normative and constitutional guidelines. The work is framed in the question of the body as a scene of encounters, disagreements, possibilities, but at the same time of tensions and interdictions that regulate it and configure a specific social environment. The reflection examines segregationist practices and discourses about a body that exceeds physiology and that is constituted by teachers and students as a territory in which ideas that promote an exclusive and legitimate order over time, which segregate certain bodily conditions such as color, underlie skin, physiognomy, social orientation, gender, or religious orientation.

Keywords:

Body; Exclusion; Segregation; Colombian school; Speeches; Practices; Contemporaneity.

Introducción

La escuela en Colombia representa un espacio de interacción social donde distintos actores convergen bajo prácticas e idearios heredados de la tradición occidental, tal como sostiene Castillo (2013), los cuales han puesto en evidencia las fuerzas que se ejercen sobre ciertas corporalidades en función de su condición. Así el color de piel, la orientación sexual o el género han representado motivos de exclusión por parte de aquellos que han encontrado en la diferencia un peligro, una situación a enfrentar. Y es que en diferentes tradiciones a lo largo del mundo “el cuerpo siempre ha quedado prendido en el interior de poderes muy ceñidos que le han impuesto coacciones, interdicciones, autorizaciones y obligaciones permanentes” (Scharagrodsky, 2007, p. 3). Algunas de estas coacciones, si bien han estado naturalizadas desde la antigüedad Homérica, en nuestros días se plantean, sobre todo después de la declaración posguerra de los derechos humanos en 1948, como mecanismos de poder inaceptables en el plano jurídico y en algunos ambientes institucionalizados como la escuela, en donde la igualdad, sobre todo en lo que respecta a los derechos “fundamentales”, es un valor determinante.

En nuestro contexto colombiano, luego de la firma de los acuerdos de paz entre el gobierno de Juan Manuel Santos y la guerrilla de las FARC se han propuesto una serie de alternativas curriculares que introducen una disposición de reconocimiento y respeto a la diversidad en el marco de un intento de reconciliación entre una sociedad fragmentada por los mecanismos ideológicos que han suscitado distintas formas de exclusión.

Una de estas alternativas es la Cátedra de la paz, cuyo objetivo principal es según el Decreto 1038¹:

Fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución. (Departamento Administrativo de la Función Pública, p. 2)

Sin embargo, tras un acercamiento contextual realizado en una práctica educativa en el área de Filosofía en los grados décimo y once de una institución pública en el municipio de Sabaneta, Antioquia, se hace evidente que, tanto en prácticas docentes como estudiantiles, aún persisten mecanismos de exclusión, cuyo despliegue en la cotidianidad escolar no es cuestionado, por el contrario, es en algunos casos legitimado en el discurso y la práctica.

¹ La Cátedra de la Paz es un espacio académico obligatorio para todas las instituciones educativas de Colombia, que tiene como objetivo generar competencias ciudadanas para una convivencia democrática, respetuosa de los Derechos Humanos y en paz (Vásquez, 2020, p. 1).

De esta manera se hace necesario durante el primer apartado una delimitación de los conceptos de "cuerpo" y "exclusión", para más tarde durante la definición de la "escuela pública contemporánea en Colombia", abordada en el segundo apartado; trazar una descripción de las prácticas docentes y estudiantiles que en ese contexto específico representan mecanismos excluyentes, y al mismo tiempo identificar cuáles fueron las condiciones dispuestas para que estas prácticas se convirtieran en hábitos naturalizados.

Es menester resaltar que la investigación acoge el concepto de 'cuerpo contemporáneo' como constructo social, pues esta noción del cuerpo en nuestros días se encuentra diversificada "en tanto materia biológica, psicológica, histórica, artística y cultural" (Ferrada, 2019, p. 1). Es decir, distintas disciplinas como la antropología, la medicina, la sociología y la estética entienden el "cuerpo contemporáneo" en función de determinadas preocupaciones intelectuales o materiales. Aquí lo pensaremos bajo la postura de Martínez Barreiro (2004), quien apoyado en las lecturas de Douglas y Foucault entiende el cuerpo como una construcción social. De este modo, Martínez Barreiro, citando a Douglas, concibe al cuerpo como "un objeto natural moldeado por las fuerzas sociales" (p. 3), de las que se desprenden dos tipos: el «cuerpo físico» y el «cuerpo social» (p. 93). Además, afirma que "el cuerpo social restringe el modo en que se percibe el cuerpo físico" (p. 93), entendido este último como un territorio mediado por el poder y que "está directamente inmerso en el campo político, donde las relaciones de poder que operan sobre él le obligan a efectuar unas ceremonias, y le exigen unos signos" (Martínez Barreiro, 2004, p. 132). Estos signos pueden obedecer en nuestro contexto a una condición racial, socioeconómica o de género, que delimitan las relaciones interpersonales y el entendimiento de la otredad en relación con una exigencia cosmopolita de igualdad contractual.

Por otro lado, en el plano de la exclusión, asumiremos el fenómeno apoyados en la postura de Mascareño y Carvajal (2015), que presentan una visión simbiótica entre procesos inclusivos y exclusivos; esta es:

La distinción inclusión/exclusión en su interpretación binaria queda superada por lo que ella misma invita a pensar. Nunca hay un estado único ni completo de inclusión o exclusión, sino situaciones en las que ambas condiciones se expresan a la vez. (p. 134)

Esta superación implica comprender de qué manera algunas prácticas docentes y estudiantiles, son asumidas como propias de la democracia o del ordenamiento cultural que impere en la institución educativa, haciéndolas ver inofensivas y posibilitando a su vez su naturalización.

El segundo apartado está destinado a delimitar el concepto de escuela pública, bajo una mirada sociológica del contexto político en la historia de Colombia, buscando identificar cuáles elementos identitarios en la bipolarización y las prácticas excluyentes, propiciadas por la violencia ideológica y territorial, aparecen persistentes y evidentes en el panorama educativo, que ha constituido un escenario de contienda social, donde se enfrentan o reproducen imaginarios y narrativas de distintos órdenes, y algunas corporalidades aparecen aparentemente incluidas, bajo signos implícitos de exclusión.

En esa dirección apunta Patiño Millán (2014): “la educación ha sido a lo largo de la historia una realidad social que ha despertado el interés político, cultural, económico y religioso, propiciando conflictos, acuerdos y desacuerdos a la hora de querer tener su dominio” (p. 264). En este sentido, es urgente pensar de qué manera son excluidas ciertas corporalidades en el plano educativo, debido al afán de dominio por parte de las políticas de turno.

En esta vía, la escuela pública será un concepto abordado desde Rodríguez Zidán (2006), quien la asume como un fenómeno cuya transformación radical se hace evidente en tiempos de la sociedad de mercado, donde ya no basta, como en el pasado, hacer de la escuela un lugar para “asegurar la cohesión social, mediante la enseñanza universal de los principios democráticos, transmitiendo los valores, las normas de convivencia y las pautas culturales que las sociedades capitalistas de los siglos XIX y XX requerían para perpetuarse y reproducirse” (p. 1), sino como añade el mismo autor, en nuestros días se hace evidente que

los parámetros para evaluar la enseñanza deben ser los mismos que se aplican en el mercado neoliberal: conceptos tales como productividad, eficacia, eficiencia, tasa de retorno, rentabilidad, entre otros, son esgrimidos para evaluar los objetivos educativos, los fines escolares, el rendimiento de los alumnos, la calidad de las escuelas, etc. (Rodríguez Zidán, 2006, p. 1)

Asimismo, el artículo pretende en este apartado evaluar de qué manera esas nuevas condiciones que ha impuesto el mercantilismo dominante, perpetúan y acentúan algunas actitudes de carácter segregacionista, que encuentran en la escuela pública colombiana, bajo su carácter democrático, un asilo abierto a su reproducción. De igual modo, en el cierre se busca establecer una conexión entre los conceptos de cuerpo, exclusión y escuela, caracterizando el papel de la escuela en la educación de los cuerpos y en la legitimación de discursos y prácticas excluyentes.

Para culminar, en el tercer apartado daremos cabida a una reflexión contextual a partir de una experiencia práctica de aula, direccionada a observar e identificar prácticas y discursos de carácter segregacionista en un espacio particular que nos permitirá constatar que existen entornos de exclusión que bajo la investidura de inclusión son introducidos, a veces de manera imperceptible, en las relaciones so-

ciales existentes en el espacio escolar. En este sentido, vincularemos los elementos reflexivos de los autores abordados para entender la escuela y la exclusión implícita en esta, a partir de los análisis extraídos de la observación directa del fenómeno en boga, que dan lugar a entender que si bien existen disposiciones nacionales, tanto en el plano jurídico como en la capacitación de docentes en favor de hacer de sus discursos y prácticas herramientas de deshabilitación de actitudes segregacionistas, se siguen dando situaciones en el cotidiano de las clases que dan cuenta de un vacío en la institución pública entorno a la reconstrucción de verdaderos valores democráticos que hagan de la diversidad un encuentro con la posibilidad y no con la negación, la invisibilización y la segregación de los cuerpos.

Cuerpo y exclusión

En primer lugar, es necesario ahondar en la fundamentación de los conceptos: cuerpo y exclusión. Posibilitando la comprensión de aquello que representa un cuerpo excluido. Para ello es menester asumir que las percepciones y reflexiones alrededor del concepto de cuerpo son múltiples, tanto en la historia del pensamiento como en las acepciones populares que han acogido lecturas cercanas a lo que la cultura, en este caso la occidental, en una etapa de mercantilismo ha reproducido en sus entornos.

De esta manera tenemos, por citar algunos ejemplos históricos a los que aluden Gómez Arévalo y Sastre Cifuentes (2008), a un "Platón entendiendo al cuerpo sujetado al destino del alma como mero depositario, convirtiéndose en una cuestión a superar" (p. 122), a un "Aristóteles pensando el cuerpo en una primera etapa, bajo cierto dualismo, y en una segunda pensándolo como un lugar informado por el alma" (p. 123). Por otra parte, Lacub (2005) ejemplifica "a los estoicos asumiendo la armonía corporal en relación a la imitación de la naturaleza" (p. 90), a los filósofos medievales asumiendo el desprecio del cuerpo en favor del alma bajo las búsquedas teológicas, y a la época moderna; pensando el cuerpo bajo el antagonismo empirismo-racionalismo, siendo la visión dualista cartesiana la acepción más adoptada, sobre todo en las academias de carácter científico, en las que se da prioridad al intelectualismo y la predominancia de la razón sobre el cuerpo.

Ahora bien, para asumir la comprensión del concepto de cuerpo en términos contemporáneos, la investigación acoge la noción sociológica de cuerpo, especialmente la trabajada por Shilling, como se cita en Martínez Barreiro (2004), que asume un cuerpo pendido de los hilos de la cultura y no de una identidad biológica como lo hace la sociobiología en la que se considera el cuerpo con "una base biológica y presocial sobre la cual se fundan las superestructuras del yo y de la sociedad" (p. 41) distanciándonos de otras referencias al cuerpo como las platónicas y neoplatónicas, que referencian al cuerpo en función de un alma que busca trascendencia.

Además, Martínez Barreiro se basa en las posturas de Douglas, Foucault, Goffman y Turner, quienes despliegan una reflexión fundamentada en el constructivismo, alejada del olvido cartesiano que “daba prioridad a la mente y a sus propiedades de conciencia y de razón sobre sus propiedades de emoción y de pasión” (p. 73); lo que abona un campo de partida para pensar un cuerpo, que más allá de huesos y carne, representa un territorio atravesado y condicionado por elementos como la ideología, los constructos culturales y los intereses políticos; un territorio en donde además “la situación social se impone y lo ciñe a actuar de formas concretas, así, el cuerpo se convierte en un símbolo de la situación” (Barreiro citando a Douglas, 2004. p. 73), que en el contexto colombiano ha trazado las rutas de pensamiento y acción en diferentes esferas de la vida pública y privada, siendo la escuela un escenario protagonista de distintas tensiones que lo moldean y condicionan.

Estos condicionamientos son advertidos por Foucault, como se cita en Scharagrodsky (2007), quien asume que:

sobre el cuerpo, se encuentra el estigma de los sucesos pasados, de él nacen los deseos, los desfallecimientos, los errores; en él se entrelazan y de pronto se expresan, pero también en él se desatan, entran en lucha, se borran unos a otros y continúan su inagotable conflicto. (p. 14)

Lo anterior nos permite hacer una lectura en dónde el carácter emocional derivado de la experiencia particular en el ser humano aparece como un condicionante de la corporalidad, y asimismo en un movimiento recíproco, la corporalidad como condicionante del carácter y la ética en los individuos.

En consecuencia, podemos advertir que las condiciones de la corporalidad en el contexto colombiano no son ajenas a estas estructuras identitarias que imprime la cultura y el campo subjetivo heredado por las tradiciones europeas y norteamericanas, y que propician en muchos casos fenómenos como el racismo o clasismo, que, bajo las reflexiones erigidas sobre la defensa de los derechos humanos como garantía global de sociedades pacíficas, representan mecanismos segregacionistas y excluyentes.

No obstante, es necesario demarcar el concepto de exclusión en función de comprender a ese cuerpo que inmerso en interdicciones que le impone el contexto se ve condicionado a una posición de inferioridad, bajo una condición gregaria.

Vale anotar que el fenómeno de la exclusión en las disciplinas sociales es un elemento de trabajo relativamente nuevo, aunque bajo una visión anacrónica podemos advertir que se manifiesta desde la Grecia de Homero. Sin embargo, aquí haremos uso de una visión sociológica contemporánea demarcada conceptualmente por el carácter paradójico de los temas que giran en torno a la inclusión y la exclusión.

Así, partiremos de una lectura de Parsons, como se cita en Mascareño y Carvajal (2015), según la cual,

en vista de la estructura plural de las sociedades modernas es altamente posible que personas u otras unidades, que en algunos aspectos son 'outsiders', sean incluidos junto a los 'locales' en otros aspectos ... precisamente debido a la estructura plural de las sociedades modernas, la inclusión no es una cuestión de esto/lo-otro, sino una con múltiples componentes parciales de membresía y aceptación. (pp. 73-74)

Paradójicamente, bajo esta misma fórmula son excluidas ciertas corporalidades en el contexto escolar colombiano, en condiciones que no son directamente afectaciones a la integridad física, pero que reproducen imaginarios cargados de ideas en algunos casos racistas, en otros homófobos y machistas. Todo esto, bajo el marco de una disposición nacional expresada en leyes y decretos como el mencionado anteriormente de la *Cátedra de paz*, que según la observación realizada durante el trabajo práctico², no han logrado ejercer una fuerza significativa sobre aquellos discursos que, a pesar de los logros humanos en favor del entendimiento de la diversidad, continúan siendo plataformas de dominio.

Además, se nos presenta otra paradoja: ¿se encuentran aquellas corporalidades aceptadas y legitimadas, incluidas —hablando en el contexto escolar— en términos absolutos? Y también—¿Cómo delimitamos quiénes deberían ocupar el papel de "excluidos" o "incluidos"? Frente a estos interrogantes, es necesario pensar en las disposiciones legales sobre la educación pública en Colombia que, según el Decreto 1421 de 2017 por el cual se reglamenta la educación inclusiva, se asume como un:

proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. (Ministerio de Educación Nacional, 2017a, p. 2)

En ese sentido, la exclusión puede darse, pese a las disposiciones de hacer de lo diverso un campo de posibilidades, en la repetición de imaginarios que constituyen la moral de un pueblo demarcado por un contexto de pugna, en el cual las instituciones gubernamentales han profundizado las brechas que desde las divisiones raciales impulsadas por la corona española en el siglo XVI, así como, por la moral de la autoridad clerical y las económicas bajo el naciente capitalismo en los siglos XVIII y XIX, plantearon un escenario que naturalizó modos subyacentes de exclusión y que aún se manifiestan tanto en el currículo como en los modos de comunicación de estudiantes y docentes. Por ejemplo, por un lado, nos encontramos con compo-

² Experiencia práctica de la Licenciatura en Filosofía, llevada a cabo durante el año 2019 en una institución educativa pública del municipio de Sabaneta en los grados décimo y once.

nentes teóricos procedimentales que en el área de *Cátedra de paz* describen una fundamentación de la diversidad como campo de posibilidades y garante activo de las democracias liberales, y por el otro, áreas como *Ciencias sociales* o *historia* siguen estando fundamentadas teóricamente desde una visión explícitamente eurocéntrica que excluye las voces de minorías étnicas afincadas en otras latitudes o cosmovisiones.

Al respecto, Mancebo y Goyeneche (2010) refiriéndose al tema de exclusión escolar apunta que una de sus formas se manifiesta, por ejemplo, “en los aprendizajes elitistas o sectarios, en marcos curriculares que no contemplan los intereses, perspectivas y necesidades de todos los sectores” (p. 4). Así, en nuestro contexto colombiano, ha existido en el discurso, sobre todo en la enseñanza de la historia, una subvaloración de las tradiciones no occidentales, como es evidente en uno de los planes de área de una institución del municipio de Sabaneta que propone “analizar los procesos de expansión territorial desarrollados por Europa durante el siglo XIX”, dejando de un lado las narraciones que durante este periodo se tejían en otros contextos, como lo puede ser la historia de los pueblos africanos, nórdicos, asiáticos y precolombinos desde una cosmovisión que no fuese estrictamente eurocéntrica. Asimismo, en algunos casos la evasión en áreas como Ética, valores y religión de temáticas asociadas a la identidad de género, que están presentes en los planes de área curricular, constituyen mecanismos de exclusión en algunas prácticas docentes. Lo mismo ha ocurrido con comunidades indígenas que apenas hasta hace poco son reconocidas en el plano curricular como una fuente cultural digna de ser estudiada.

En ese sentido, se hace necesario revisar cómo está constituida en su componente ideológico y programático la escuela pública en Colombia en el último siglo, pues es en ese reconocimiento que desentrañaremos de qué manera un espacio, que debería ser escenario de convivencia en el reconocimiento de la diferencia, se ha convertido bajo la complejidad de nuestro tejido social en un puente para que esas actitudes de orden segregacionista, sigan teniendo aparición en nuestros contextos contemporáneos.

La escuela pública en Colombia en el siglo XXI: escenario de tensión entre la exclusión y la inclusión

En primer lugar, la reflexión nos sitúa en un panorama en donde la escuela aparece condicionada, por un lado, por los límites normativos contemplados por la Constitución y las decisiones administrativas del gobierno de turno y, por otro, por las realidades contextuales. En este caso, esas realidades obedecen a la nación colombiana que es

un Estado Social de Derecho en donde la educación está consagrada en la Constitución Política como un derecho al que accede la persona, pero también como servicio público, con una función social. Es decir, el derecho a la educación es un derecho / deber, del Estado, la comunidad y la familia. (Romero Basurto et al., 2013, p. 58)

Sin embargo, es el ámbito contextual quien ha impreso las condiciones de posibilidad de los ideales que las normas referentes a la educación ofrecen, tanto aquellas manifestaciones que han representado históricamente una función segregacionista como aquellas emergentes en la sociedad del hiperconsumo, han hecho de las escuelas públicas colombianas del siglo XXI, especialmente en la urbe, un escenario de reproducción y proliferación. Por otra parte, es menester recordar que existe una desigualdad entre la escuela rural y la urbana, pues en Colombia el desarrollo, en sus distintas acepciones, ha confluído en ritmos distintos en la ciudad y los campos. Noguera Montoya (2018) señala al respecto:

Las áreas rurales han sido históricamente las más afectadas por el conflicto armado. Actualmente hay una diferencia de tres años en los niveles de aprendizaje entre niños y niñas del mismo grado en las zonas urbanas y rurales, indicó el Consejo Noruego para los Refugiados. (p. 1)

De esta manera, el acercamiento a la realidad contemporánea de la educación en Colombia exige un recorrido por los límites éticos que hemos constituido alrededor de discursos hegemónicos, muchas veces propios de siglos pretéritos, que convergen en prácticas sociales presentes en la escuela y que se agravan en la agudización actual que experimenta cada problemática, en el marco de la sociedad neoliberal.

Desde dicho punto de vista, es necesario hacer una 'radiografía' de esos discursos, situaciones y prácticas que han cimentado la actual situación. Por un lado, aparece el conflicto armado, cuyos orígenes pueden remontarse a mediados del siglo XX y que ha permeado todas las esferas de la vida rural y urbana, entre ellas la educación. Este conflicto, cuyas raíces y componentes aún no acabamos de dilucidar, ofrece un panorama nebuloso en donde las narraciones de lo sucedido distan en favor de la orientación ideológica o las condiciones de seguridad de quien lo emite. Sin embargo, son las consecuencias tangibles en la población, entendidas estas desde el componente psíquico-emocional (traducido muchas veces en discapacidades cognitivas, desde el componente político), en las cuales la democracia se perfila como un ideal inconcluso, y en muchos casos fallido, tras el desconocimiento efectivo de la diferencia, un croquis indiscutible del impacto de la guerra en las prácticas escolares.

Frente a lo anterior, apunta Boccanument (2017), “la democracia colombiana se encuentra en crisis. Es imposible sostener la buena salud de un régimen democrático con unos partidos débiles y deslegitimados ante la ciudadanía” (p.1). Y agrega: “Lo que verdaderamente importa es el fortalecimiento de las instituciones que hacen posible la democracia” (p. 1).

Sumado a esto existe una polarización heredada de un bipartidismo tenaz que enfrentó a los colombianos en bandos de distintos colores y orientaciones ideológicas impidiéndoles, hasta hoy en muchos casos, converger con distintos sectores en la construcción de la democracia y propiciando su debilidad en el plano de la praxis. La escuela no fue ajena a esto; por el contrario, ha representado un escenario que lo evidencia y que produce cuerpos excluidos en lo que Sierra (2018) denominó patrones coloniales:

Los principales fundamentos sobre los cuales se constituyen estos patrones coloniales corresponden a las categorías generadas por los países europeos y más recientemente norteamericanos en torno a las diferencias fenotípicas, económicas, culturales, epistemológicas, sexuales y religiosas; clasificadas dentro de los conceptos e ideales de raza, desarrollo, ciencia, modernidad y educación, que posee dicha cultura dominadora. (p. 67)

Por otro lado, sumado a la polaridad que ha implicado el conflicto en Colombia y a las repercusiones en el tejido social antes mencionadas, el currículo, cuyas disposiciones determinan de manera normativa las prácticas y discursos docentes y estudiantiles, encarna un reduccionismo excluyente, como lo indican Guerrero Dávila et al. (2017):

un grupo de occidentales se dirige a conocer a los orientales, pero, con una visión etnocéntrica, vertical que busca confirmar sus propias visiones, se mira al otro dándole más valor a la cultura del que observa, se plantea un “nosotros” y un “ellos”, “los otros” “extraños”, la medida de los otros es la moral propia de occidente. (p. 27)

Así, en nuestro contexto los contenidos en áreas como *Historia* y *Ciencias sociales* han aparecido reducidos al encuentro con los acontecimientos desde una perspectiva blanca y en la mayoría de los casos cristiana, dejando de lado la posibilidad de generar una condición de apertura igualitaria, en la cual, mayorías y minorías hagan parte de la amalgama en que deben discurrir hoy las democracias.

Por el contrario, hoy nos enfrentamos a un panorama que, si bien no son explícitos de una manera contundente los sesgos ideológicos que gobernaron el siglo pasado en torno a la violencia bipartidista, sí lo son aquellos que hicieron de ciertas corporalidades como los afros, los pueblos indígenas nativos, las mujeres, las comunidades LGTBI, o simplemente los ‘pobres’ un objeto de separación, de pugna sociopolítica.

Frente a lo anterior y en relación con los saberes de los pueblos indígenas nativos, señala Santos (2003), como se cita en Sierra (2018):

La historia de Latinoamérica se construyó sobre la base del epistemicidio, durante el proceso de conquista muchos de los conocimientos originarios de la Abya Yala fueron quemados y destruidos, mientras que aquellos que lograron sobrevivir fueron silenciados, reprimidos y marginados. Como consecuencia de ello, muchos de los saberes ancestrales de los pueblos nativos se perdieron irreparablemente. (p. 125)

De esta manera, estudiantes y docentes cuyas raíces culturales los ligan directa o indirectamente con saberes ancestrales en su comunidad de origen, encuentran en la escuela un lugar donde ven reducidas o en el peor de los casos silenciadas sus expresiones en favor de una narración explícitamente eurocéntrica del mundo.

Además, "la política neoliberal estableció la competencia como directriz de la organización del sector educativo" (Giraldo & De la Cruz, 2016, p. 31) y como directriz moral, en donde el poder adquisitivo representa un símbolo de superioridad frente a otros sectores socioeconómicos. Esta competencia se da en un escenario caracterizado por la inequidad, condición que permea las prácticas educativas en todos los niveles, especialmente cuando los estudiantes se encuentran en una situación de pobreza que los ubica en niveles distintos de oportunidad. Frente a esto anota Reimers (2000):

Hay varios mecanismos que explican el bajo nivel de oportunidad educativa de estos niños. Algunos resultan directamente de la pobreza: condiciones más bajas de salud y de vida, que ponen a los niños en desventaja para aprender y progresar en la escuela. La mayor necesidad económica presiona en los hijos de los pobres para trabajar a una edad temprana, particularmente en zonas rurales. (p. 31)

Desde allí, podemos asumir que la exclusión no necesariamente debe confluir en un grupo social o individuo determinado sobre otro, ejerciendo una fuerza directa y visible en la cotidianidad de las aulas. Es el contexto desigual a nivel nacional, impreso por las condiciones neoliberales imperantes en las últimas décadas que determina la manera en que algunas corporalidades acceden al conocimiento y la sociabilidad, siendo excluidas o incluidas según su condición socioeconómica.

Luego, frente al contexto actual en la escuela colombiana nos encontramos con una situación paradójica: algunos personajes como el expresidente Juan Manuel Santos, instituciones gubernamentales y organismos humanitarios han puesto en marcha desde sus escritorios, planes, cátedras, talleres y asignaturas introducidas al currículo escolar colombiano, que en la teoría suponen un encuentro con la diversidad, entendiéndolo que, como anotó Romero Basurto et al. (2013):

La educación es un factor fundamental en el desarrollo humano, entrega herramientas en el proceso de formación integral de la persona, en donde no solamente accede al conocimiento y la ciencia, sino que permite su relación con los pares, formación para la ciudadanía y la vida en sociedad. (p. 58)

En tal sentido, estudiantes y docentes se encuentran con la labor de reconstruir las narrativas que se construyen sobre los "otros", sobre aquello que nos ha distanciado como sociedad. Sin embargo, se siguen planteando todas estas cuestiones desde una perspectiva adulta, dejando un vacío en la construcción que deben ejercer los estudiantes desde su visión propia, haciendo de la construcción de escenarios pacíficos un resultado de este encuentro genuino.

Y por otra parte, siguen existiendo actores educativos entre estudiantes, docentes y directivos que niegan, silencian u omiten la intencionalidad que se ha dispuesto a nivel nacional fundamentada en la construcción de escenarios pacíficos, sobre todo en los días posteriores a la firma del acuerdo de paz entre las FARC-EP y el gobierno de Juan Manuel Santos, a través de la repetición de discursos y la legitimación de prácticas segregacionistas que continúan representando estandartes de división en aulas y las comunidades en general.

Sin embargo, las disposiciones de paz, sobre todo dentro de la escuela, deben atravesar unos estadios que quedaron consignados en el informe sobre el derecho a la educación en 4 puntos divididos así:

- Derecho de disponibilidad. El Estado debe garantizar que el sistema educativo público se mantenga, con una mínima planta docente y una infraestructura adecuada para su funcionamiento.
- Derecho de acceso. De acuerdo con la Constitución Política de Colombia, todo niño o niña tiene derecho a acceder a la educación pública básica, obligatoria y gratuita.
- Derecho de permanencia. Se debe garantizar que el sistema educativo no excluya a los niños y las niñas.
- Derecho de calidad. No es suficiente con que haya disponibilidad, acceso y permanencia en el sistema educativo público. Es necesario además que la educación sea de calidad, para lograr sus objetivos consagrados constitucional y legalmente. (Defensoría del Pueblo, 2003, p. 36)

En esa dirección podemos plantear que uno de los motivos de permanencia de los problemas de segregación racial, sexual o socioeconómica, radican, en primera medida, en la falta de esas garantías básicas que, gracias a las dinámicas neoliberales, en algunas regiones del país siguen constituyendo un faltante generalizado. Desafortunadamente las corporalidades en su diversidad encuentran un marco común: todas están condicionadas por una homogenización en torno a las condiciones de posibilidad frente a la ley o los marcos y tiempos de desarrollo en que se encuentran los proyectos educativos y las agendas municipales o regionales.

Por otro lado, se hace necesario visualizar otros tipos de dominios coloniales como el efectuado por la visión positivista que prioriza el conocimiento cuantificable y medible, segregando de manera implícita aquellas corporalidades cuyas prácticas religiosas, tribales o mitológicas no obedecen a los cánones de la ciencia occidental. Así, en las escuelas en donde predominan corporalidades propias de la comunidad afro, por ejemplo, son deslegitimadas las religiosidades asociadas al mundo africano, haciendo de esos cuerpos territorios cuyo movimiento se ve delimitado por las prácticas impuestas por el poder católico, y aunque bajo la Constitución de 1991 se plantea la diversidad de culto, son las prácticas mayoritarias como la "Semana Santa" y las misas conmemorativas quienes absorben el tiempo y los espacios de todos los integrantes de la comunidad educativa, dándole a todos los cuerpos una orientación y un condicionamiento similar.

De esta manera se asume que todo conocimiento que no se adapte a los métodos racionales, experimentales y analíticos de las denominadas "ciencias" es poco objetivo, se encuentra contaminado, pertenece a concepciones mitológicas y arcaicas sobre el mundo que son poco probables y debe, por ende, ser rechazado. (Sierra, 2018, p. 126)

En ese sentido, y pensando en los estudiantes y docentes nativos indígenas o afrodescendientes cuyos abuelos legaron no solo tradiciones religiosas y mitológicas, sino también una lengua que fue remplazada de manera forzosa por el castellano, la escuela también ha representado un escenario de exclusión lingüística. En esa dirección, desde la época colonial los seres humanos que habitan esta región han encontrado en la diferencia motivos para la segregación social. En ese sentido Sierra (2018) apunta:

El cuestionamiento fundante de la colonialidad del ser radica en la discusión sobre la humanidad de los sujetos colonizados bajo el condicionante del alma. La idea de raza fue fundamental para la asignación de "grados de humanidad" dentro de las nuevas identidades producto de la colonización puesto que el color de la piel como el principal distintivo de la raza determinaba en términos de "blancura" la cercanía o lejanía respecto al "ideal de una humanidad completa. (p. 132)

En concordancia, lo indígena, lo negro y lo no europeo se establecen "como categorías preferenciales de la deshumanización racial en la modernidad" (Sierra, 2018, p. 133). Bajo este presupuesto, y entendiendo a nuestra época como un lugar de crisis y transformación de los valores modernos, se hace necesario darle una nueva orientación a la reflexión sobre los "otros".

De acuerdo con lo dicho, Becerra (2009) añade que la exclusión de ciertas corporalidades sobre otras, obedece a un asunto de prejuicios muchas veces sin fundamentos. Así, "el prejuicio se define como la actitud negativa u hostil hacia un grupo social o hacia una persona en particular como miembro de un exogrupo,

suponiéndose, por lo tanto, que posee las cualidades objetables atribuidas a aquel grupo particular” (Allport, como se cita en Del Olmo, 2005, p. 13). Desde allí, Becerra profundiza sobre los prejuicios en relación con la dualidad grupo-individuo, anotando:

El prejuicio descansa sobre generalizaciones erróneas e imperfectas de la persona que genera prejuicio acerca de la persona objeto de éste. Tiene a la base creencias y significados que son parte de estereotipos, que se traducen en distancia intergrupala, dada la estimación y valoración de modo predominantemente desfavorables, que desconocen los méritos y las individualidades de la persona que es objeto de prejuicio. (p. 1)

Bajo estas condiciones, nos encontramos al cuerpo en la escuela enfrentado a un panorama de tensión entre las prácticas incluyentes y las excluyentes. Las primeras gestionadas desde los aparatos legislativos, que en este caso obedecen a la Constitución “que reconoce la pluriculturalidad y la multiétnicidad de la Nación en el artículo #7. Esta Constitución incluye derechos especiales para los pueblos indígenas y afrodescendientes, reconociendo oficialmente la diversidad cultural del país” (Ossieyi, 2019, p. 1). En el mismo sentido están la ley general de educación, los puntos pactados en el último acuerdo de paz y las adaptaciones curriculares particularizadas en los PEI³ de cada una de las instituciones educativas. En cuanto a las prácticas excluyentes, estas están enmarcadas en las herencias culturales, ideológicas y políticas propias de una sociedad fragmentada bajo las divisiones ideológicas, el desconocimiento del valor de la diversidad en la construcción de democracias inclusivas y la falta de esfuerzos en favor de la reconstrucción del tejido social.

Más allá de lo expresado, cuando nos referimos a la escuela en Colombia es necesario dilucidar que la educación, bajo los distintos panoramas que plantea, se abre como una pregunta por la dimensión física, emocional y cognitiva de los implicados. Dimensiones que se encuentran siempre diversificadas y que en contacto con los modelos de estandarización que suscita el sistema educativo, genera tensiones y desigualdades que continúan segregando a aquellos que no obedecen a los órdenes escolares predispuestos.

Frente a lo anterior apuntan Gómez Duque y Lopera Vásquez (2019):

La educación en el aula regular innegablemente sigue funcionada bajo la construcción que ha tenido en occidente, primero, a través de unos currículos toscos y enfocada a un conocimiento específico: el científico; y segundo, como un medio de homogenización de individuos infinitamente diversos. (p. 108)

³ Proyecto Educativo Institucional (PEI): “es la carta de navegación de las escuelas y colegios, en donde se especifican entre otros aspectos los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión” (Ministerio de Educación Nacional, 2017b, párr. 2).

Lo anterior ha impactado de manera determinante la autoestima de los miembros de las comunidades educativas en ese juego de señalamientos y clasificaciones que operan como elementos discriminativos para determinadas corporalidades, especialmente las afro, LGTBI, los miembros de sectores socioeconómicos vulnerables y algunos grupos étnicos.

Así, la escuela colombiana en el plano contemporáneo continúa siendo un campo de experimentación, donde distintas comunidades intentan encontrar un lugar de supervivencia a sus tradiciones y algunas otras, un espacio para dar continuidad a confrontaciones antiguas que no fueron resueltas y que en muchos casos obedecen a un problema de memoria, en donde el olvido generalizado implica al mismo tiempo la afiliación ciega a ideas que dividen, que segregan y fragmentan.

Cuerpo, escuela y exclusión. Una mirada desde la praxis pedagógica en el siglo XXI

Retomando el tema del cuerpo en favor de un entendimiento de este dentro del mundo escolar contemporáneo, es necesario partir del hecho de que el cuerpo no es un objeto terminado o cuyas manifestaciones quepan en una idea fija e inmóvil. Por el contrario,

siempre se manifiesta como un terreno de disputa en el que se aloja un conjunto de sistemas simbólicos entre los que se destacan cuestiones vinculadas al género, a la orientación sexual, a la clase, a la etnia o a la religión. (Scharagrodsky, 2007, p. 2)

De esta manera, todas las esferas humanas pensadas desde distintas disciplinas confluyen en el cuerpo como escenario en donde son posibles los acontecimientos, las ideas, las preguntas, las emociones, tensiones, ideologías y demás elementos asociados a nuestra especie. Desde allí, y pensando en una contextualización de los fenómenos de exclusión y segregación en una institución del municipio de Sabaneta, realizaremos, a partir de una actividad de observación pedagógica, un sondeo por discursos y prácticas docentes y estudiantiles en las que es explícito o implícito el carácter excluyente o segregacionista de la educación colombiana contemporánea.

En primer lugar, es necesario pensar en ese “conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional” (Ministerio de Educación Nacional, 2017a, Parágrafo 3) denominado currículo, poniendo especial énfasis en lo metodológico y en los planes de estudio.

En esa dirección, vale la pena mencionar que han sido ciertas áreas del conocimiento las que se han encargado directa o indirectamente de legitimar las brechas entre distintas cosmovisiones. Áreas como *Ciencias sociales, historia y geografía*, por citar un primer ejemplo, han privilegiado tradicionalmente el reconocimiento de una historia limitada al acontecimiento occidental, situando exclusivamente el centro de la reflexión en una visión eurocéntrica, en donde los pueblos civilizados observan de una manera vertical a las comunidades tribales, dejando de lado a las narrativas africanas, amerindias o del Asia profundo. Así, en la institución donde se realizó la observación, se encontró que el plan de estudios en el grado once del área indicada, obedece a un recorrido histórico por el siglo XX, desde una perspectiva exclusivamente europea, atravesando por las dos guerras mundiales, el proceso de industrialización con epicentro en el Reino Unido y la colonización de África como consolidación del poder blanco.

Dentro de esta misma área encontramos entorno a la disciplina geográfica, que se han reproducido las imágenes de una cartografía que, con intenciones políticas, exageran o disminuyen dimensiones, distancias o recursos de distinta índole. En otras áreas tales como *Lengua castellana, inglés y humanidades*, que en nuestro país se encuentran en un 90%, al menos en el plano de la escuela pública, reducidas al estudio del inglés y el castellano han negado la posibilidad de un reconocimiento de la tradición oral nativa, que en definitiva constituye un acervo cultural innegable en la lengua que hoy hablamos⁴, tanto por las palabras que se incorporaron como por la musicalidad que constituyeron distintos acentos a lo largo del territorio, además de las narraciones mitológicas y los conocimientos médicos y edáficos. El inglés se ha impuesto como segunda lengua en torno a la economía globalizada.

En el área de *Educación física, recreación y deportes* se ha planteado una ejercitación irreflexiva del cuerpo que muchas veces, lejos de plantearse desde la salud integral y el reconocimiento de la singularidad, se dirige a cánones estéticos impuestos por la sociedad de consumo, cánones que excluyen bajo las dinámicas de competencia, inferioridad y superioridad. Frente a esto, Rodríguez Zidán (2006) asume que “se debe optar por unas prácticas corporales realizadas al interior de la clase de educación física, que determinen un autoconocimiento, autorreflexión ... creando una acción reflexiva y conciencia de sí” (p. 78).

Por su parte, sobre áreas como *Ética, valores y religión*, apunta Scharagrodsky (2007): “el cuerpo ha sido una metáfora persistente de las relaciones sociales. Fue el cuerpo humano el que proveyó un lenguaje metafórico a la teología cristiana: cuerpo de Cristo, la sangre de la salvación, el cuerpo quebrado del salvador, etc.” (p. 2).

⁴ El quechua, idioma del Imperio Incaico, nos ofrece palabras tales como: cancha, carpa, chacra, choclo, coca, cóndor, encachar, minga, papa, pita, entre otras. También en el lenguaje Chibcha encontramos estas palabras: cucha, guache, patatus, chichi, guaricha, chocolate, aguacate.

De esta manera, las narraciones cosmogónicas de los pueblos nativos heredadas en muchas comunidades colombianas y deslegitimadas en el saber formativo no se vinculan al imaginario cultural de los jóvenes de hoy en la medida en que representan solo a pequeñas minorías que no encuentran cómo narrar su historia en escenarios de homogenización y tampoco la de aquellos individuos, cuya corporalidad manifiesta otras prácticas distintas a la axiología cristiana siendo excluidas con el silencio y la imposibilidad de expresión y autodeterminación.

Por otro lado, y pensando en las relaciones, tensiones e interdicciones que se dan entre estudiante-docente y estudiante-estudiante, se encuentra lo siguiente: algunos docentes, sobre todo en áreas como Ética, valores y religión, si bien no manifiestan de manera explícita actitudes excluyentes sobre ciertas corporalidades, incorporan al plan de estudio contenidos que han representado motivo de exclusión. Por citar un ejemplo, en clase de *Religión* del grado once aún se usa como referente moral exclusivamente las escrituras bíblicas que en muchos casos ofrecen un modo de subjetivación unidireccional emparentado con visiones arcaicas del cuerpo, en donde asuntos como la sexualidad diversa aparece relacionada con la maldad o con un desvío a corregir.

Además, el monoteísmo cristiano que se ha impuesto como discurso imperante en clase de religión ha reducido el entendimiento del fenómeno religioso a las manifestaciones propias de su dogma, desconociendo o deslegitimando otras narraciones fantásticas, impidiendo incluso la aparición de discursos de otras sectas distintas a la católica, también fieles a cristo. Así, personajes como el ateo, que niegan o presentan escepticismo frente al tema divino, se ven excluidos de un espacio en donde por lo general se comienza con una oración cristiana y todavía se procede en defensa de la tradición del docente, por encima de las condiciones de diversidad religiosa que puedan presentarse en el aula.

Por otra parte, existen relaciones de carácter excluyente en los modelos pedagógicos adoptados por algunos docentes que excluyen corporalidades que por razones de distinta índole no logran cumplir con los requerimientos del mismo. Así, bajo el modelo tradicional encontramos, como afirmaba Freire, que lo que existe es un acto depositario en donde el estudiante es sometido a una relación vertical; corporalidades que presentan condiciones diversas de aprendizaje se ven excluidos de los procesos de acumulación ciega de información y, en pro de una educación estandarizada, se excluyen aquellos que no logran cumplir con esos estándares. Y aunque en la actualidad, en algunas instituciones existen aulas de apoyo o personas dedicadas a suplir las necesidades educativas especiales, su trabajo se ve en muchas ocasiones desdibujado por la homogenización que siguen experimentando en algunos cursos aquellos estudiantes.

Cabe pensar en la *disciplinarización* a la que se han sometido los cuerpos en los modelos y prácticas tradicionales, homogenizando y controlando o, en palabras de Foucault, vigilando y castigando. Asimismo, en nuestro país la disciplina ha aparecido fundamentada en valores estéticos y morales del ala militar o religiosa y esto tiene fundamentos en las preocupaciones de algunos gobiernos que dirigieron la educación a legitimar el poder estatal por un lado y a garantizar la conservación de los valores religiosos coloniales, por otro. Es precisamente este carácter disciplinario, la mayoría de las ocasiones con un tinte machista y homofóbico, el que ha representado un ideario de exclusión frente a distintas condiciones sexuales cuyos cuerpos no se comportan moral ni estéticamente en dirección a sus disposiciones. Frente a lo anterior, anota Scharagrodsky (2007) "el cuerpo en el discurso pedagógico moderno no se manifestó de cualquier manera. Sus límites aparecieron fuertemente contorneados. Del universo infinito de posiciones corporales, gestos, desplazamientos, movimientos y miradas, solo unas pocas estuvieron autorizadas" (p. 4).

Es necesario señalar que el tema de la salud también ha tenido una función muchas veces excluyente. Así, corporalidades que aparecen como insanas han sido sistemáticamente señaladas, apartadas y sometidas a una reeducación utilitaria. En nuestro contexto, esto se ve manifiesto en estudiantes con discapacidades físico-motoras severas o con condiciones psíquicas relacionadas a la delincuencia y a la anormalidad moral. Y por citar un ejemplo, en distintas instituciones colombianas frente al tema del consumo de sustancias se ha asumido una posición meramente policial en donde se individualiza y ridiculiza en actos de inspección canina a estudiantes con situación de adicción.

Así apunta Scharagrodsky (2007):

El cuerpo quedó nuevamente atrapado en una lógica simbólica. Las luchas contra el alcoholismo, el tabaquismo y ciertas enfermedades mentales fueron recurrentes. Pero la clave es que fueron especialmente asignadas a los sectores sociales con menores recursos o a grupos sociales "políticamente peligrosos". (p. 8)

Por otro lado, pensando en las tensiones excluyentes que se dan de estudiante a estudiante, lo primero que es necesario asentar es que son estos tanto receptáculo de cultura como agente reproductor de la misma. De esta manera algunas aptitudes son replicadas desde sus familias, sus docentes o en la mimesis comunicacional del día a día en la escuela.

Desde allí, podemos señalar varios asuntos que aparecen como fuente de exclusión entre los estudiantes. Entre esos asuntos aparece el sexismo. Así, desde los primeros grados escolares aparece una división tajante entre niños y niñas que los autoexcluye de la diversidad de género. Por ejemplo, realizando un análisis con

estudiantes hombres del grado octavo en donde se tuvo la posibilidad de indagar sobre sus relaciones con las mujeres, se nota un marco divisorio entre ambos géneros, pues la mayoría de estos manifestaban que preferían compartir su tiempo con sus congéneres, ya que encontraban diferencias en el desempeño de ciertas actividades.

A modo de cierre

Para concluir, en primer lugar, luego de reconocer en la historia los rasgos de segregación y exclusión que han convocado distintas posturas, metodologías y comunidades educativas, es menester reconocer en nuestro contexto colombiano contemporáneo la persistencia de algunos valores o actitudes que ya sea desde el plano político o cultural han permeado las prácticas educativas de manera negativa. En segundo lugar, es necesario reconocer que la persistencia de estas prácticas y discursos obedece a una tensión de poderes emparentados con el saber, que teniendo el aval de las mayorías se convierte en instrumento de negación de algunas minorías que ven excluidas sus voces muchas veces de manera implícita, pues en la repetición de la práctica se han normalizado algunas condiciones que atentan contra las predisposiciones normativas a nivel nacional y contra los fundamentos de derechos humanos legislados con carácter universal.

Asimismo, y pensando cómo el concepto de cuerpo atraviesa la reflexión sobre estas dinámicas, es preciso anotar que la plasticidad del cuerpo para adoptar modelos y posiciones de conducta ha sido la plataforma que han usado distintos discursos segregacionistas o excluyentes para disciplinar las corporalidades en dirección contraria a lo que los planteamientos de la democracia contemporánea suponen. Sin embargo, hay que advertir desde este punto de vista, que la exclusión no es un fenómeno que se da exclusivamente de manera sistemática ni bajo órdenes ejercidas directamente desde cuerpos específicos sobre otros; las condiciones sociológicas y biopolíticas, son otros condicionantes fundamentales a la hora de entender a un cuerpo como excluido. Así, cuerpos desnutridos, maltratados, violados, desatendidos en cuestiones médicas, psicológicas, emocionales y demás, constituyen un grupo que, aunque minoritario representa un sector que a lo largo de la historia ha constituido un punto invisible tanto en lineamientos curriculares como en normativas gubernamentales.

Pese a esto, en las últimas dos décadas, tanto desde la academia, como desde organizaciones sociales se han impulsado distintos proyectos en torno a la reflexión y a la acción mitigante de los 'desequilibrios' democráticos que plantea la diversidad. De esta manera, se han venido acuñando actitudes de carácter racial, sexual o económico y puede percibirse desde el contexto de observación que el ambiente no

es el mismo que experimentábamos los estudiantes en los años noventa. Todo esto a la luz de dinámicas pedagógicas, de expresiones artísticas vinculantes de lo plural y de ejercicios individuales de docentes, estudiantes, directivos y demás miembros de la comunidad educativa que han encontrado en un escenario violento suficientes motivaciones para, desde la resiliencia y el ejercicio de la palabra, reestructurar un tejido social desmembrado por el contexto.

En esa dirección podemos pensar un cuerpo en la escuela contemporánea como una plataforma no solo de recepción de símbolos, ideas y prácticas, sino también de proyección de estas. Los cuerpos son creados y metamorfoseados, pero también son capaces de crear y transformar. En ese sentido y bajo una necesidad de no repetición se hace necesario que este tipo de reflexiones sigan encontrando lugar desde los mismos escenarios implicados al fortalecimiento de sus bases y alcances, dando lugar a las voces que han estado silenciadas, propiciando el libre diálogo y la construcción de nuevos imaginarios alrededor de la diversidad.

Conflicto de intereses

La autora declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

Referencias

- Becerra, S., Tapia, C., Barría, C., & Orrego, C. (2009). Prejuicio y discriminación étnica: una expresión de prácticas pedagógicas de exclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* pp.165- 179 <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art10.pdf>
- Boccanument Arbeláez, M. (2017). La calidad de la democracia. Examen de sus fundamentos conceptuales a comienzos del siglo XX. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas* 18 (34): 105-118 <https://vlex.com.co/vid/calidad-democracia-examen-fundamentos-745911405>
- Castillo, M. (2013). La aportación de los educadores y educadoras sociales a la escuela: nuevas competencias, nuevas posibilidades. *Revista de Educación Social*, (16), 1-11. http://www.eduso.net/res/pdf/16/aporescu_res_16_.pdf

- Del Olmo, M. (2005). Prejuicios, estereotipos: un replanteamiento de su uso y utilidad como mecanismos sociales. *Revista de educación, Universidad de Huelva*, Vol. 7, 7-16 https://www.researchgate.net/publication/279685066_Prejuicios_y_estereotipos_un_replanteamiento_de_su_uso_y_utilidad_como_mecanismos_sociales
- Departamento Administrativo de la Función Pública. (2015). Decreto 1038 de 2015. Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. 25 de mayo de 2015. D.O. No.49522. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735>
- Defensoría del Pueblo (2003). *El derecho a la educación en la Constitución, la Jurisprudencia y los Instrumentos Internacionales*. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/24868.pdf>
- Ferrada Sullivan, J. (2019). Sobre la noción de cuerpo en Maurice Merleau-Ponty. *Cinta de Moebio*, (65). <http://dx.doi.org/10.4067/s0717-554x2019000200159>
- Giraldo, H., & De la cruz, N. (2016). La influencia neoliberal en las políticas educativas en Colombia. *Criterio Libre Jurídico*, 13(2), 119-125. <http://dx.doi.org/10.18041/crilibjur.2016.v13n2.26208>
- Gómez Arévalo, J., & Sastre Cifuentes, A. (2008). En torno al concepto de cuerpo desde algunos pensadores occidentales. *Hallazgos*, (9), 119-131. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2008.0009.06>
- Gómez Duque, M. P., & Lopera Vásquez, A. (2019). *Una mirada a la condición de extraedad escolar dentro de la jornada regular en la Institución Educativa Álvaro Marín Velasco de la ciudad de Medellín* [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales]. Ridum. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/3872>
- Guerrero Dávila, D., Marañón Pimentel, B., & López Córdova, D. (2017). Crítica al eurocentrismo y educación descolonial: la experiencia de Cideci- Unitierra en Chiapas-México. *Revista da Faculdade de Educação*, 27(1), 17-42 <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3918>
- Lacub, R. (2005). La terapéutica estoica con la vejez. *Estudios Interdisciplinarios sobre sobre o Envelhecimento*, 7, 87-100. <https://doi.org/10.22456/2316-2171.4759>

- Mancebo, M. E., & Goyeneche, G. (2010). Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. En VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En *Memoria Académica*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5273/ev.5273.pdf
- Martínez Barreiro, A. (2004). La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas. *Revista Papers*, (73), 73-132. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v73n0.1111>
- Mascareño, A., & Carvajal, F. (2015). Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión. *Revista Cepal*, (116), 74-134 https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/38800/RVE116Mascareno_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ministerio de Educación Nacional. (2017a). *Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (7 de febrero de 2017b). Proyecto Educativo Institucional-PEI. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/secciones/Glosario/79361:PROYECTO-EDUCATIVO-INSTITUCIONAL-PEI>
- Noguera Montoya, S. (17 de junio de 2018). Desigualdad entre zonas rurales y urbanas de Colombia afectan la educación. *Mundo*. <https://www.aa.com.tr/es/mundo/desigualdad-entre-zonas-rurales-y-urbanas-de-colombia-afecta-educaci%C3%B3n/1176775>
- Ossieyi, J. (2019). Los afrocolombianos entre catolicismo, protestantismo pentecostal y prácticas religiosas de origen africano. Bogotá, *Universidad de los Andes*. p.1 <https://colombianistas.org/wp-content/uploads/2020/02/Ponencia-Jacques-OSSIEYI.pdf>
- Patiño Millán, C. (2014). Apuntes para una historia de la educación en Colombia. *Actualidades Pedagógicas*, (64), 261-264. <https://doi.org/10.19052/ap.3209>
- Reimers, F. (2000). ¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(9), 11-69.
- Rodríguez Zidán, E. (2006). ¿Es la escuela una institución pública democrática? *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (24), 1-27.

Excluded bodies in contemporary Colombian public schools: discourses and practices

- Romero Basurto, J. G., Rodríguez Hernández, E., & Romero Rodríguez, Y. E. (2013). El trabajo docente: Una mirada para la reflexión. *Perspectiva Docentes*, (51), 35-38.
- Scharagrodsky, P. (2007). El cuerpo en la escuela. *Revista Explora*, 1-16. <https://www.dgeip.edu.uy/IFS/documentos/2015/sexual/materiales/pedagogia-elcuerpoenlaescuela/pedagogia-elcuerpoenlaescuela.pdf>
- Sierra, K. (2018). *Colonialidad y educación en Colombia: patrones coloniales en la Ley General de Educación de 1994* [Trabajo de grado, Universidad Libre]. <https://hdl.handle.net/10901/15753>
- Vásquez Russi, C. M. (2020). Enseñanzas y aprendizajes sobre la Cátedra de la paz en Colombia. *Educación y Educadores*, 23(2), 221-239.