



La escuela pública: entre la compensación y la formación inclusiva¹

Public school: between compensations and inclusive formation performance

Alexandra Arias Pinzón*, Víctor Hugo Durán Camelo**

Universidad Pedagógica Nacional

Recibido: 20 de octubre de 2022–Aceptado: 26 de enero de 2022–Publicado: 1 de enero de 2024

Forma de citar este artículo en APA:

Arias Pinzón, A., & Durán Camelo, V. H. (2024). La escuela pública: entre la compensación y la formación inclusiva. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 15(1), 297-316. <https://doi.org/10.21501/22161201.3927>

Resumen

Este artículo presenta las reflexiones derivadas de una investigación educativa sobre la inclusión como experiencia de transformación en el contexto de la escuela pública. Exhibe, relaciona y confronta el rol de los sujetos, el saber docente y las políticas de atención a la población escolar diversa. Metodológicamente, corresponde a una investigación de corte cualitativo-descriptivo realizada entre los años 2017 y 2019. Como instrumentos, se utilizaron diarios de campo y registros de observación participante de situaciones acontecidas en el contexto cotidiano de una escuela pública. Los resultados permiten comprender que el concepto de inclusión requiere una resignificación en el contexto escolar; la escuela, por su parte, muestra no estar preparada para asumir una perspectiva incluyente en los procesos pedagógicos y de gestión institucional. Finalmente, se observa que la política educativa no responde de manera asertiva a las características del contexto sociocultural-institucional ni a las particularidades de la población estudiantil observada.

¹ Este artículo se realizó en el marco del proyecto de investigación: sujetos y contextos de reconocimiento de la diversidad, vinculado a la línea: cuerpo, cultura y diversidad del grupo de investigación Gestión y Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte (GPAF-D) Clasificado en categoría C (MinCiencias) y adscrito a la Universidad Pedagógica Nacional.

* Magíster en Educación, Universidad Externado de Colombia. Docente tiempo completo Universidad Pedagógica Nacional. Contacto: aarias@pedagogica.edu.co. Grupo de investigación: Gestión y Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte (GPAF-D). Bogotá, D.C. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1208-1533>. Google Académico: <https://scholar.google.com/citations?user=UDvLbtUAAAAJ&hl=es>

** Doctor en Educación, Universidad Pedagógica Nacional Docente de planta Universidad Pedagógica Nacional. Grupo de investigación Gestión y Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte (GPAF-D). Bogotá, D.C. Contacto: vhduran@pedagogica.edu.co Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2388-2515>. Google Académico: <https://scholar.google.es/citations?user=nqo2QgsAAAAJ&hl=es>

Palabras clave

Escuela; Comportamiento; Diversidad; Formación; Sujetos; Saber docente; Rol docente; Política inclusiva.

Abstract

This article presents reflections derived from an educational research on inclusion as a transformative experience in the context of public schools. It exhibits, relates, and confronts the roles of individuals, teacher knowledge, and policies for diverse student populations. Methodologically, it corresponds to a qualitative-descriptive research conducted between 2017 and 2019. The instruments used were field diaries and participant observation records of situations occurring in the daily context of a public school. The results help us understand that the concept of inclusion needs redefinition in the school context. The school, on its part, appears unprepared to embrace an inclusive perspective in pedagogical and institutional management processes. Finally, it is observed that educational policy does not respond assertively to the characteristics of the socio-cultural and institutional context or the particularities of the observed student population.

Keywords

School; Behavior; Diversity; Formation; Subjects; Teacher's knowledge; Teachers's roles; Inclusive policy.

Introducción

La institución escolar refleja —a nivel micro— las dinámicas socioculturales que afectan contextos más amplios como la ciudad y al país; en consecuencia, el Distrito Capital, como parte del contexto colombiano, se caracteriza, en su acontecer educativo, por la confluencia de problemáticas socioculturales, educativas y personales que transforman los roles, las relaciones y las intencionalidades escolares. En este sentido, el rol de la escuela, y sus funciones, transitan entre la compensación de carencias, vacíos, inequidades y exclusiones locales; la contención de problemáticas sociales, institucionales y personales, y la formación de saberes, disciplinas y ciudadanías.

En consecuencia, los estados han asumido un compromiso de orden internacional que apuesta por la enseñanza inclusiva y compromete tanto al país, desde la perspectiva del desarrollo de la política pública, como a las instituciones educativas en relación con las apuestas educativas y pedagógicas, como lo señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO, 2020):

En 2015, los países se comprometieron a “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad” para 2030, según lo establecido en el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible. Si bien el derecho a una educación inclusiva está consagrado en el artículo 24 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006, el Comité de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad emitió en 2016 la Observación general núm. 4, la cual subraya que la educación inclusiva tiene un alcance mucho más amplio ... La enseñanza inclusiva requiere que los profesores reconozcan las experiencias y capacidades de cada alumno, adopten la idea de que la capacidad de aprendizaje de cada estudiante es ilimitada y estén abiertos a la diversidad. Un proyecto comparativo. (p. 1)

Aun cuando los datos muestran que existe un compromiso creciente para el desarrollo de políticas inclusivas que comprometen el aparato educativo, la percepción de usuarios y docentes, principalmente, muestran dificultades en la operacionalización de la política sobre la cualificación docente y transformación curricular, como se señala a continuación:

Análisis basados en PEER realizados para el Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020 revelan que, de 168 países, un 61 % dice ofrecer capacitación docente en materia de inclusión, y los que tienen una mayor probabilidad de ofrecer dicha capacitación son los países de América Latina y el Caribe, seguidos por los de Europa y América del Norte. Estas conclusiones coinciden, en líneas generales, con una encuesta a escala mundial realizada a profesionales y centrada principalmente en educación inclusiva para personas con discapacidad, en la que uno de cada tres encuestados afirmaron que no se había tratado la educación inclusiva en sus cursos de capacitación docente previos al empleo ni durante el empleo. (Pinnock & Nicholls, 2012, como se cita en UNESCO, 2020, p. 2)

Más allá de la política, la inclusión, según los planteamientos de (Peñaherrera, Sánchez & Cobos, 2011; Sánchez-Teruel & Robles, 2010), refiere a una construcción teórica asumida como punto de encuentro para las discusiones de múltiples disciplinas, entre ellas, la sociología y la pedagogía, entre otras. En concordancia con lo anterior, dicho concepto

hace referencia al modo en que se debe dar respuesta a la atención a la diversidad. Es un término que surge en los años 90 (Perret-Clemont & Nicolet, 1992) y pretende sustituir al concepto de integración, hasta ese momento, el dominante en la práctica educativa. Pero, la inclusión hace referencia también a Derechos Humanos. Cuando se habla de educación, se habla de humanización, de inclusividad. La educación inclusiva está relacionada con que todo el alumnado sea aceptado, valorado, reconocido en su singularidad, independientemente de su procedencia o características psico-emocionales, etnia o cultura. (Sánchez & Robles, 2013, p. 25)

Dado lo anterior los principios y propósitos que recoge la escuela deberían instalarse como eje de formación para construir una sociedad plural e incluyente, es decir, la formación es una manera de ejercer la ciudadanía para el reconocimiento de la diversidad, “de ahí que sea de interés conocer como el concepto de inclusión se ha desarrollado en los últimos treinta años, planteando nuevos desafíos para los gobiernos, escuelas y sociedades de un mundo ... cada vez más diversificado y global” (Sánchez y Robles, 2013, p. 26).

La pedagogía de la inclusión conlleva la búsqueda de una educación integral y de calidad que vincule, más allá de sus características individuales, a todos los estudiantes que hacen parte de la comunidad educativa (Sáez-Carreras, 1997) y, como lo establecen Porter y Stone (2000), como criterio para ofrecer igualdad de condiciones y oportunidades a quienes hacen parte de la apuesta educativa.

Estas oportunidades se traducen, fundamentalmente, en dar una respuesta de aprendizaje acorde a las necesidades de cada educando (Porrás et al., 2005), de desarrollar nuevas respuestas didácticas que estimulen y fomenten la participación de todos los estudiantes con el fin de fomentar su progreso académico y personal. El supuesto básico de la escuela inclusiva es que el centro escolar tiene que responder a todo el alumnado, en vez de entender que es el alumnado quién tiene que adaptarse al sistema, integrándose en él (Ortiz-González & Lobato, 2003). El fundamento principal de la educación inclusiva no sólo está en el respeto al derecho a ser diferente como algo efectivo, sino que valora explícitamente la existencia de una diversidad en las aulas, supone un modelo de escuela en la que los profesores, los alumnos y los padres participan y desarrollan un sentido de comunidad entre todos los participantes, tengan o no capacidades diversas o pertenezcan a una cultura, raza o religión diferente. (Sánchez & Robles, 2013. p. 26)

En esta apuesta investigativa se recoge los intereses del grupo de investigadores, que más allá de apropiarse conceptos como inclusión o pedagogía inclusiva, busca analizar las prácticas que en contextos específicos se desarrollan a propósito de estos planteamientos para poner en cuestión la perspectiva de inclusión que se limita a una mirada poblacional en que se reduce la discusión y abordaje a personas con discapacidad para dar paso a una perspectiva que reconozca la diversidad en toda su complejidad.

Método

La investigación se desarrolló bajo la perspectiva metodológica de la investigación cualitativa-descriptiva que, según Hernández et al. (2003, como se cita en Pereira, 2011), “busca especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que es sometido a un análisis” (p. 23). Para ello, se utilizaron los instrumentos de diario de campo y los registros de observación participante (Fals, 2015) a partir de un trabajo de campo, que implicó a los investigadores en una inmersión periódica (mínimo 2 veces por semana) en tiempo escolar, desarrollado en calendario A entre los años 2017 y 2019.

La población sujeto de indagación refiere a una institución educativa distrital —de aproximadamente mil quinientos (1 500) estudiantes y setenta (70) docentes— ubicada en una zona marginal altamente conflictiva y periférica de la Ciudad de Bogotá, la cual, a la fecha de indagación, se encontraba desarrollando políticas de transformación curricular para la inclusión educativa; por lo tanto, la muestra estuvo conformada por los actores de la comunidad de esta institución escolar (estudiantes, docentes y directivos) que accedieron a ser parte del estudio. Por solicitud de los actores mencionados, se omitió en el artículo tanto el nombre de la institución como el de los sujetos observados.

Por consiguiente, en el proceso metodológico se resalta la importancia que tuvo el diálogo y la concertación con cada uno de los sujetos de indagación para lograr; en primer lugar, ciertos grados de confianza y familiaridad que permitieran desmontar las prevenciones de esta población sobre la presencia de los investigadores y su percepción como sujetos ajenos a la institución, también, sobre los posibles usos de la información recabada y el impacto de los hallazgos de la investigación que, según manifestaron, podría profundizar la muy marcada estigmatización social que se tenía sobre la institución; en segundo lugar, formalizar los consentimientos informados que, en términos de la ética de la investigación, permitiera realizar una observación permanente y sin restricciones en el acceso a la institución (tiempos y espacios escolares) y precisara la forma y los límites de exposición de los resultados. En este sentido, tanto la institución como los coordinadores y docentes firmaron los respectivos consentimientos informados y los investigadores declararon mantener el anonimato de los actores y protección de los datos recabados.

El procedimiento consistió en la recolección de información observacional a través de diarios de campo, que fueron consolidados por los docentes investigadores, durante las visitas permanentes a la institución educativa, en el periodo señalado. El diario de campo refiere al instrumento que implica una observación periódica, detallada y, posteriormente, registrada de todo lo observado de la cotidianidad escolar, realizada en función de los procesos académicos y administrativos sobre inclusión que allí se llevaban a cabo. Para ello, se siguieron los criterios de la estructura formal del diario de campo incluyendo los siguientes ítems:

- 1) Fecha y hora de las actividades observadas.
- 2) Registro detallado de las actividades o tareas realizadas con la inclusión de sus propósitos u objetivos, si los hubiere.
- 3) Registro de comentarios y percepciones de los actores.
- 4) Registro de hallazgos o resultados más importantes.
- 5) Observación o interpretación de los datos o hallazgos.
- 6) Impacto de la experiencia para el contexto y tema indagado.

Los diarios de campo fueron consolidados y clasificados teniendo en cuenta los ámbitos y sujetos escolares, los periodos de tiempo escolar y las transformaciones del proyecto educativo; aspectos desde los cuales resultó una importante cantidad de información para el análisis cualitativo de los registros de observación que, una vez transcritos, organizados y clasificados, pasaron por procedimientos de codificación abierta que, según establece Strauss y Corbin (2002) refiere al “proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (p. 110) de las cuales se derivan las categorías de análisis y discusiones. Al ser profundamente inductiva, dicha codificación requería de la mirada sensible de los investigadores y de la discusión permanente sobre la pertinencia, coherencia y consistencia de la estructura de códigos, que al ser integrados se decantan en las subsiguientes categorías de análisis: los retos y desafíos de la escuela, el contexto escolar, una escuela para la comprensión social, la escuela para la contención de la problemática social, la escuela para la formación y los procesos de inclusión para la transformación de la escuela (Freire, 2004).

Resultados y discusión

Los retos y desafíos de la escuela

La modernidad ha delegado a la escuela la tarea de formar a las personas para perfilar, desde su intencionalidad filosófica y axiológica, la configuración de un ciudadano ideal, útil y socialmente productivo que se inserte a las dinámicas de mercado definidas para los grupos sociales, por lo cual se puede comprender esta institución como aparato educativo para la reproducción cultural, formación cívica y socialización del conocimiento científico acumulado.

En este sentido, la escuela es el lugar donde se incursiona al aprendizaje de una cultura, de sus valores, de sus hábitos y sus comportamientos socialmente valiosos. Como capital cultural, difunde el cúmulo de artefactos tecnológicos creados por el hombre y vislumbra la propuesta de desarrollo humano que regirá, desde una perspectiva política, las formas de relación con los otros. Sin embargo, existen referentes teóricos que ligan los orígenes de la escuela a la idea de lugar² de encierro, fuertemente vinculado al surgimiento de la fábrica, posteriormente como lugar de la catequización, adoctrinamiento, e incluso, de higienización de la población infantil, lo cual define, implícitamente, el rol y las prácticas de sus actores, en concordancia con lo planteado por Narodowski (1999).

En cuanto institución de encierro, concebida con normas auto referenciadas, es decir, con normas solamente comprensibles en el seno de la institución y con peso nulo o poco relevante allende sus muros, la institución escolar moderna procesaba una cultura y unos saberes que le eran enteramente propios: en la escuela se hablaba de determinada manera, se escuchaba por medio de ciertos procedimientos y los saberes que allí se impartían poseían un sesgo típica, exclusivamente propio, “escolar” (Narodowski, 1999, p. 66). Entonces, los propósitos de la escuela son cercanos a la emergencia social y a la intención política de su momento histórico. La sociedad actual también le atribuye a la escuela la tarea de formación, en términos de adquisición de conocimientos, hábitos y actitudes para el ejercicio de la ciudadanía.

No obstante, esta idea de escuela no es generalizable si se reconoce la educación y el aprendizaje como procesos carentes de neutralidad que pueden ser contextualizadas; en otras palabras, tanto la escuela como el aprendizaje se encuentran supeditadas a las dinámicas socioeconómicas, al capital cultural, a las interacciones entre el sujeto y el contexto y, naturalmente, a unas políticas educativas que intencionan sus desarrollos. De allí la posibilidad de observar procesos y prácticas de estratificación³ (Martínez, 2012) en la educación y diferenciación en cuanto a estratos socioeconómicos —como se clasifica a la población en el país—, a su propósito o a la proyección de sus educandos, lo que responde a distintas problemáticas académicas y sociales, panorama que agudiza aún más las diferencias y confiere unos lugares de privilegio y, también, de exclusión, ampliando la brecha social progresivamente.

Debido a ello, las políticas nacionales enfatizan en la consecución de la llamada calidad educativa, tornándose casi imposible cuando se contrasta las condiciones socioeconómicas, culturales y de contexto con la necesidad de aprendizaje que allí tienen lugar. En términos de Duschatzky (1999), la escuela, en los sectores sociales de estrato bajo, se convierte en frontera entre un mundo caótico y el sueño de un mejor porvenir; sin embargo, lo que allí acontece se centra, con mayor

² Lugar entendido no como espacio sino como urdimbre de relaciones y atribuciones simbólicas sobre la relación espacio—sujeto— subjetividad que, a su vez, genera unas prácticas, discursos y actitudes en las personas, según lo plantea Páramo (2004), al referirse a los lugares de la ciudad.

³ Aun cuando la estratificación para Colombia se realiza para identificar los inmuebles residenciales para el cobro de los servicios públicos, esta clasificación ha impactado incluso las representaciones o imaginarios que las personas tienen sobre las prácticas y dinámicas socioculturales, además, ha impactado incluso la constitución de los sujetos.

intención, en el abordaje de problemas sociales y la restricción de las posibilidades de los sujetos que habitan estos escenarios escolares, y no tanto en la resolución de problemas académicos o de aprendizaje que potencien los proyectos de vida de las personas.

Los casos de convivencia que se atienden cotidianamente desbordan el día a día de la institución y en muchos de estos, debemos solicitar acompañamiento de policía de infancia y adolescencia, bienestar familiar, unidad de víctimas u otras, esto implica muchas veces, paralizar la normalidad de las clases. (Narrativa coordinador de convivencia, año. (p. 12)

Ahora bien, cabe preguntar si las distintas instancias de la política educativa tienen en cuenta estos aspectos, pues la tendencia nacional está dada en la masificación del servicio educativo para la medición y estandarización de los resultados escolares, así como la privatización de procesos educativos, restringiendo significativamente las posibilidades de acceso a la educación —que va en contravía del derecho a la educación— y profundizando la inequidad y la exclusión social, es más, pensar la educación en escenarios incluyentes implica necesariamente la transformación de los objetivos educativos, pues como lo sitúa Ocampo González (2018):

la Educación Inclusiva debe ser entendida como un simple devenir de la educación, pues, la racionalidad que moviliza no es otra cosa que, sentar condiciones analíticas, metodológicas que permitan iniciar una praxis educativa basada en la construcción permanente de justicia social. (p. 8)

Por lo tanto, a la luz de lo expuesto en párrafos anteriores, queda en duda si es posible asumir realmente la escuela como un escenario de aprendizaje, en tanto son otros los intereses sociales que le competen —por lo menos en los sectores más vulnerables—, en la medida en que no es evidente que esta cumpla a cabalidad con el acceso democrático y equitativo a los bienes de la cultura y no expresa claramente el propósito de contribuir a la configuración de buenos ciudadanos, tampoco potencia el diseño de proyectos de vida individuales en contextos tan complejos, en la perspectiva del desarrollo humano, como los señalados a continuación y que dan cuenta de la cotidianidad de una escuela pública en la ciudad de Bogotá.

El contexto escolar

Para situarnos en contexto, se hizo necesario, además de la observación y los registros en diario de campo, apoyarnos en la información de cada uno de los niños, niñas y adolescentes que en ese periodo de tiempo se reportaron en el Sistema Integrado de Matricula (SIMAT⁴) por la educadora especial, quién a través de la historia escolar, la historia médica, los informes de seguimiento, las observaciones, etc., hizo posible una comprensión más cercana de la comunidad de estudian-

⁴ Sistema Integrado de Matricula para el distrito capital, en el que el MEN pide la identificación de los estudiantes de las IED que son ubicados dentro de: categorías de discapacidad, capacidades o talentos excepcionales y trastornos específicos en el aprendizaje escolar y el comportamiento.

tes, constituyéndose en producto de las vivencias, las reflexiones, las comprensiones sobre las particularidades del contexto y de la praxis docente con los padres, la comunidad educativa, los docentes de la institución y la comunidad en general, en cuatro años de trabajo.

La Institución Educativa Distrital (IED) donde se realizaron las observaciones acogió a niños, niñas y adolescentes provenientes de diferentes zonas del país, quienes fueron desplazados de sus lugares de origen, producto del conflicto armado entre la fuerza pública y los grupos al margen de la ley (Diario de campo N° 6). Al llegar a la ciudad de Bogotá, estas poblaciones se ubican en zonas periféricas, marginales y vulnerables con múltiples problemáticas sociales, ya que, en las estructuras de la ciudad y las políticas definidas, no existen otras posibilidades de acogida.

Por lo anterior, los niños y jóvenes que llegan a la escuela pública sobreviven en barrios de alto riesgo geográfico, socioeconómico y político, habitan casas que no cuentan con las condiciones mínimas de seguridad, protección y salubridad, y se insertan en las dinámicas y problemáticas propias de contextos socioeconómicos de estratos uno y dos, observable en los indicadores necesidades básicas insatisfechas (NBI) en cuanto a salud, seguridad, educación, vivienda y alimentación, a lo cual se suma el despojo de saberes y prácticas propias de sus cosmovisiones, pues el lugar en el que ahora residen no permite tales manifestaciones, condiciones que son evidenciadas en la IED objeto de análisis y que fueron condensadas en los primeros registros de diario de campo.

Para muchos de estos niños, una comida al día es su única posibilidad de alimentación, la cual se remite al servicio de comedores comunitarios de la zona (que no alcanzan a cubrir con la demanda), o al refrigerio escolar que provee la institución educativa, este —el alimento— es uno de los pocos incentivos para asistir a la escuela y cumplir con los requerimientos escolares. Así las cosas, un número importante de niños malnutridos —y otras problemáticas afines— inciden de manera significativa frente a los propósitos de formación, procesos de aprendizaje y desarrollo escolar.

En cuanto a las cifras requeridas por la ley, la IED reportó, en este periodo de tiempo, una matrícula de trescientos a cuatrocientos estudiantes por año, cincuenta de ellos en condición de discapacidad intelectual y un número similar en proceso de diagnóstico; dos estudiantes autistas, un estudiante talento excepcional, así como un número considerable de estudiantes con discapacidades psicosociales de diferente índole (reportes apoyados en procesos diagnósticos clínicos, estipulados por el MEN). Sumado a lo anterior, fueron reportadas muchas dificultades en los procesos de aprendizaje, la mayoría de los estudiantes de la institución aprenden a leer y escribir en tercer o cuarto grado de primaria (reporte de una docente), presentando un desempeño medio-bajo en los procesos de comprensión.

Un alto porcentaje de los niños y jóvenes pertenecían a familias de constitución variada tanto en estructura como en actividad económica, es decir, sus padres o madres pertenecen o pertenecieron a grupos paramilitares, guerrillas, bandas criminales (Bacrim), redes de microtráfico o se encontraban vinculados con actividades propias de la ilegalidad; también, trabajan en ventas ambulantes o no contaban con trabajos estables, muchos de ellos se encontraban en la cárcel, habían muerto o estaban ausentes debido a la violencia, por lo anterior, convivían con padre o madre soltera, abuelos o familiares cercanos (Diario de campo N° 2).

En este panorama, es importante mencionar que la mayoría de los cuidadores carece de formación media o superior, lo cual implicaba dificultades para el acompañamiento a los niños en los procesos escolares y en el establecimiento de pautas de crianza. La necesidad de buscar un sustento económico diario obliga a los niños y jóvenes a asumir responsabilidades en distintos niveles, ya sea en las tareas del hogar y cuidado de sus hermanos menores o, también, en la búsqueda de recursos económicos para la familia, convirtiéndolos en niños trabajadores de empleos informales o apoyando las actividades delictivas económicas de su grupo familiar que, en algunos casos, van desde el hurto, el pandillismo y el trabajo sexual hasta el sicariato, etc., desarrolladas dentro o fuera de la escuela.

Independientemente de la configuración familiar, lo que se expone aquí es la heterogeneidad de estructuras familiares, de formas de relacionarse, vivenciar y ser afectado por procesos de convivencia y rol social, situaciones que no necesariamente eran reconocidas en la escuela y que no fueron material de discusión o análisis con el fin de repensar los procesos de formación (Conclusión de docentes en el marco de la dirección de grupo).

Se enfatiza que estas dinámicas acompañaban el acontecer de la escuela, como lo relata uno de los docentes, “diariamente se reportaba y tenía conocimiento de algún caso de violencia intrafamiliar, violencia sexual, abandono, maltrato físico o psicológico, riñas entre pandillas —o familias—”, pues muy comúnmente los conflictos internos de convivencia escolar se reflejaban en encuentros violentos por fuera de la institución, con la participación de pandillas o de familiares de los niños y jóvenes implicados, lo que desbordaba la posibilidad de actuación de la comunidad docente o directiva y, en la mayoría de los casos, requería la intervención de la fuerza pública para proteger la integridad de los estudiantes, maestros y directivos de la institución.

La escuela, en este contexto, termina por naturalizar la violencia, la muerte y las prácticas como el secuestro y la extorsión, entre otras. Otro de los docentes entrevistados señala que “en el día a día son comunes los casos de muerte violenta y grados de sevicia perpetradas por grupos paramilitares en el entorno de la institución”; así, para los niños de esta escuela, la muerte es una situación cotidiana que se observa, se comunica, se socializa e, incluso, se replica.

uno de los casos que más llamó mi atención fue el de un niño de preescolar de 4 años a quién se le encontró entre sus pertenencias un arma blanca (pata de cabra, se la entregaba su progenitora para que se defendiera de toda persona que quisiera hacerle daño, en el colegio o fuera de él. Al cuestionar a la madre del menor sobre el hecho, ella argumentaba que la institución no puede cuidar al niño en el camino hacia la casa, por lo cual ella —con su acción— le estaba enseñando algo que le serviría para la vida. (Diario de campo 2)

Todas las condiciones contextuales y poblacionales aquí señaladas, y otras que se escapan a este relato, afectan de manera importante las posibilidades de esta población para acceder a oportunidades que conlleven a una mejor calidad de vida, a una vida digna, a un ambiente sano y protegido, a la valía de sus derechos y, principalmente, al diseño de un proyecto de vida que supere las posibilidades de un contexto marcado por la desigualdad e inequidad social a causa del prejuicio, la estigmatización y el determinismo. Para algunos docentes de esta escuela, como expresa uno de ellos,

ya no había nada que se pudiera hacer!, para ellos era un no futuro, por lo cual cumplían a cabalidad con su función y con lo políticamente correcto, dictar la clase; quienes intentaron hacer algo diferente fueron ilimitados o cuestionados por la rigidez de la estructura institucional. (Conclusión de un docente en el marco de la dirección de grupo)

De lo anterior, surgen preguntas fundamentales: ¿cuál es la función de la escuela en estos contextos de emergencia social?, ¿cuál es el rol que debe asumir el maestro?, ¿cuál es el lugar del conocimiento en una cotidianidad que debe ser tramitada por los actores educativos?, ¿qué cambios, desde la perspectiva epistemológica, axiológica y política, requiere la escuela para responder efectivamente a estas comunidades?, que permiten problematizar, mas no serán resueltas en este momento. Estas y otras preguntas tienen lugar hoy en la escuela y en los contextos complejos en los que esta se ubica, no obstante, es interés del presente texto centrar la mirada en las funciones sociales de la escuela, el rol de los actores que allí confluyen y la posibilidad que dicha institución tienen para afrontar sus múltiples problemáticas, hasta comprender el contexto escolar desde una perspectiva mucho más amplia, pero también georreferenciada y situada desde la educación como derecho de todos y todas y materializada en la política de inclusión.

En suma, prefiero la opción analítica que describe la inclusión como la movilización de nuevas racionalidades para comprender el aprendizaje, los modos de habitar la escuela, la escolarización, aprender a identificar y a intervenir en los obstáculos complejos que atraviesan a una amplia y extensa multiplicidad de estudiantes, antes que articular su tarea en sistemas de enmarcamiento que sitúan su función en términos de un problema técnico. De este modo, prefiero referirme al sentido auténtico del concepto de Educación Inclusiva sólo como educación, pues, la transferencia analítica que, en su sentido positivo efectúa el adjetivo inclusivo, lleva a movilizar un conjunto de transformaciones sutiles para hablar de una nueva educación. Esto es, una educación de cara al siglo XXI. (Ocampo González, 2018, p. 8)

Postura concordante con el sentido en el que los investigadores comprenden la inclusión educativa y por tanto sustenta los resultados que aquí se presentan.

Una escuela para la compensación social

En el marco de las políticas de acceso y permanencia, la escuela ha transformado e instalado una serie de garantías institucionales que por obligación o caridad pretende repercutir en la estadía y logro académico del escolar, en este sentido, inaugura en sus roles sociales la intención de compensar todas aquellas carencias o falencias que posee, principalmente, el estudiante.

En este tipo de escuela, frente a las carencias mencionadas como los entornos familiares violentos, las inequidades económicas, la precariedad de condiciones materiales, las estigmatizaciones sociales, la exclusión educativa, etc. La escuela genera una serie de políticas, condiciones, procesos y discursos que permiten la permanencia del estudiante, motivada por el aumento de los índices de cobertura, la asistencia, la permanencia y la graduación, que administrativamente la favorecen.

Los aspectos anteriores, sin cambios estructurales, cobra su cuota en la calidad educativa y clima organizacional, así lo expresa el coordinador académico: “Es preferible ‘soportar’ el bajo rendimiento, las conductas inapropiadas y la pérdida del sentido de la escuela, a enfrentarse y dar cuenta del aumento de las estadísticas institucionales sobre ausentismo y deserción escolar”.

Así las cosas, la escuela compensa la falta de presencia familiar asumiendo funciones y posturas que le corresponden a la familia, en algunos casos llevado al extremo con cierta permisividad institucional frente a acciones de los jóvenes; en consecuencia, se otorgan consideraciones que los actores educativos están dispuestos a tolerar frente a las situaciones que vive el estudiante.

A la escuela como institución se le ha endilgado la responsabilidad de compensar —muchas veces de manera asistencialista— la precariedad social y económica manifiesta, por ejemplo, frente a la dieta poco equilibrada de la población (el niño, el joven y sus familias), se responde desde la escuela con la implementación de políticas como la Ley 1450 de 2011⁵, a partir de la cual se otorgan los refrigerios y comedores escolares.

Por otra parte, la estigmatización, exclusión e inequidad social de los estudiantes que son rotulados como diferentes ha de ser compensada a través de una apertura total y, en muchos casos, crítica frente a la diversidad, pues lo que se observa es que las instituciones no realizan verdaderas transformaciones que garanticen el derecho de todas y todos a aprender en comunidad desde las diferencias que los constituye; transformaciones requeridas en cuanto a las condiciones logísticas mínimas, la formación del personal docente y la inclusión de personal especializado de apoyo en la atención satisfactoria a dicha población (Muntaner, 2000), el reconocimiento de las implica-

⁵ Normativa que establece el Programa de Alimentación Escolar (pae)

ciones pedagógicas y curriculares, así como la creación de una comunidad académica que, desde procesos investigativos, permee y transforme las dinámicas institucionales para garantizar el derecho a la educación, pues

si la inclusión no transforma, no nos transforma, no transita por nosotros, por cada uno de los actores de las comunidades educativas, entonces de nada sirve asumir los lemas de la inclusión, pues estaremos haciendo lo mismo con otro nombre, ocultando procesos de exclusión, prácticas de homogeneización y naturalizándolo con la falsa idea de estar haciendo lo correcto o, peor aún, de asumir que les hacemos un favor. (Arias, 2020, p. 69)

La violencia e intolerancia social —en lo macro y micro— se ha intentado compensar con la implementación de políticas y normativas referentes a la convivencia⁶ que, de igual manera, se tornan ambiguos y permisivos, en un contexto escolar donde lo prioritario sería educar en la convivencia con el otro desde una mirada del respeto de las diferencias y las diversidades.

Por todo lo anterior, se observa la escuela como lugar de acogida, de permanencia, de control social sobre las conductas de los estudiantes, de aparato de compensación frente a todo aquello que la sociedad no brinda a los niños y jóvenes, por lo cual es importante que las instituciones se cuestionen si la postura de compensación es parte fundamental de la función social de la escuela pública y de qué manera se relaciona la idea de formación con estas nuevas responsabilidades atribuidas a la escuela pública.

Una escuela para la contención de la problemática social

Retomando el postulado de la escuela como espacio sociocultural y lugar de acogida para niños y jóvenes, surge una mirada idealista e histórica que le atribuye características de neutralidad, pureza y límite, es decir, una frontera física y simbólica que debe dejar por fuera todas aquellas problemáticas personales y contextuales. De igual manera, se deja por fuera todos aquellos saberes no científicos que interrumpen la adecuada formación intelectual de los educandos, pero que, además, desde esa perspectiva, los deja en la ignorancia y no los permite acceder a la cultura.

En Colombia, a finales de los años 50 se expandieron las escuelas-internados a cargo de comunidades religiosas, cuya función de catequización se combinaba con la formación básica. En el contexto de las comunidades tradicionales —grupos indígenas y afro principalmente— estas escuelas cumplieron la función adicional de aculturación, es decir, dicha escuela se encontraba cerrada a los valores, lenguajes y prácticas de la cultura propia a favor de la instalación de la cultura hegemónica. En este ámbito, el niño era retirado de su comunidad, la cual veía en épocas vacacionales; dentro de los muros de la escuela se le impedía hablar la lengua materna, vestirse según la usanza de su comunidad y demás prácticas culturales (Romero Medina, 2010, p. 172).

⁶ En la actualidad, es la Ley 1620 de 2013 la que crea el sistema nacional de convivencia escolar, y el Decreto 1985, el que reglamenta esta Ley.

En cierta medida, la escuela de hoy sigue replicando algunos aspectos de la lógica de internado, promoviendo la idea de frontera o barrera para que lo de afuera (llámense hábitos, lenguajes, problemáticas, etc.) no entren y afecten la dinámica escolar. Por lo anterior, la escuela observada afianza la idea una escuela diseñada “para la contención social” que no se muestra permeable a las dinámicas, a los procesos, a las problemáticas del contexto próximo y a sus actores. Esta escuela pretende —la mayor de las veces sin éxito— no ser afectada por las problemáticas socioculturales del contexto donde se inserta. Esto significaría, de una u otra forma, una postura de *negación* a la realidad, a la cultura y, de manera más fundamental, a los sujetos, entendidos como estudiantes, maestros, familia y comunidad, que llevan consigo unas cargas, problemáticas, situaciones, vivencias, experiencias y otros saberes que la escuela no debe despojar.

Con la mejor de las intenciones, la escuela se asume como una barrera de protección que intenta contener, por lo menos momentáneamente, los problemas del contexto, de la sociedad y la familia. Para ello, genera dinámicas de prohibición o restricción física y cultural, dando lugar, como en los internados, a prácticas punitivas que son instaladas a través del manual de convivencia, al igual que la formulación de normativas de protección y restablecimiento de derechos como la ley de infancia y adolescencia y demás disposiciones que competen a los menores y escolares.

No obstante, todas estas intenciones son limitadas y desarticuladas en la medida en que la escuela es un espacio artificial, pero no el contexto natural del joven. Para formar, la escuela debe tener en cuenta que existen otras lógicas de acción en estos espacios, otras formas de ser y estar en el mundo, por lo tanto, esta escuela debe cuestionarse sobre la contención social y su participación en la función social de la escuela pública; también, sobre la manera en que se relaciona la idea de formación con estas nuevas responsabilidades que se atribuye la escuela.

Una escuela para la formación

Comúnmente, se asume que la formación es el propósito natural de la escuela, no obstante, lo que acontece en la IED observada pone en cuestión las intencionalidades políticas, económicas y culturales de la formación y el lugar del saber en este proceso. Por lo anterior, se entiende que la escuela de hoy es, también, un aparato para la implementación de ideologías políticas y económicas desde donde se agencia preguntas sobre lo que se aprende, desde dónde, por qué y con qué fines; el lugar de la escuela en el desarrollo del conocimiento científico o técnico, la formación del ciudadano que se quiere formar y la manera en la cual este ciudadano responde a las necesidades actuales —contextuales y globales—.

En este sentido, las políticas educativas vienen perfilando la escuela pública —en particular— como lugar para la formación de los estratos socioeconómicos bajos. En término del aprendizaje, se enfoca hacia los saberes técnicos y tecnológicos, potenciando con ello un tipo de ciudadano procedimentalmente competente y productivo que se inserte rápidamente a las lógicas de mercado, desarrollismo y capitalismo. Por consiguiente, la pregunta por la inclusión, el reconocimiento de la diversidad y la democracia, en términos sociológicos, no son abordados por la escuela con la idea de resignificar o consolidar sujetos sociales o políticos, sino en la necesidad de garantizar la convivencia como un factor de potenciación de la productividad.

En consecuencia, en este contexto escolar las diferencias son homogeneizadas, los conflictos dirimidos o agenciados —administrativamente— y el saber tecnificado, con la pretensión de formar y permitir el tránsito sin contratiempos e interrupciones a través del sistema educativo, diluyendo o transformando a su paso el rol del maestro y la idea política de formación y aprendizaje. Bajo esta perspectiva, ¿cuál sería entonces la función formativa de la escuela pública y en qué medida la idea de formación desarrollada hoy contribuye a la profundización de las inequidades y exclusiones históricamente instaladas? y ¿de qué manera podría subvertirlo un modelo socio-crítico de la institución escolar?

En esta discusión, se evidencia la necesidad de otro lugar de enunciación donde los procesos de inclusión —y no la obligatoriedad— transformen el sentido de la escuela, sus funciones y los derroteros establecidos, de tal manera que sea posible acoger las comunidades desde el cuidado y respeto por las diversidades que allí confluyen.

Los procesos de inclusión para la transformación de la escuela

Abordar procesos de inclusión no pasa solamente por asumir las políticas que en materia legislativa se han desarrollado; políticas que responden a directrices internacionales desde las cuales se hace un llamado a reconocer el derecho a la educación de todos y todas, desde la afirmación que expresa que si a toda persona se le garantizan sus derechos tendrá igualdad de oportunidades en sus desarrollos futuros para su realización, sea cual fuere su proyecto de vida. Desde esta manifestación, vemos que la escuela que hemos narrado en este texto son la muestra evidente de que definitivamente sigue siendo un ideal no cumplido, puesto que los seres humanos que allí se educan no gozan efectivamente de sus derechos, sino que, por el contrario, son excluidos y estigmatizados.

En materia de política, desde el marco normativo de la educación inclusiva, citaremos el decreto 1421 de 2017, desde el cual se determina la atención educativa a comunidades en condición de discapacidad; esta perspectiva es garante de los derechos de las personas y de la educación bajo disposiciones internacionales que plantean que

la educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de un modelo de escuela en la que no existen “requisitos de entrada” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. (UNICEF-UNESCO-HINENI, 2003, p. 8)

Así las cosas, la educación inclusiva cambia la mirada, pues no solo busca que las instituciones replanteen elementos académicos y curriculares; también, que el resultado de este proceso sea la comprensión de la cultura, de las dinámicas sociales, del intercambio y del encuentro desde la alteridad. Para ello, se hace determinante asignarle un lugar preponderante a la diversidad y promover el respeto por la diferencia, la participación de la comunidad educativa y la consolidación de estructuras interculturales. Desde este lugar de enunciación, se podrían realizar grandes transformaciones al sentido de la escuela, ya no para *compensar, contener y formar*, sino para asumir la oportunidad de enriquecer las políticas, culturas y prácticas escolares en las que comunidades —como las narradas en el texto— encuentren un lugar seguro de acogida desde la amorosidad, el cuidado, el respeto y la apertura; desde la convicción institucional, repensar la escuela, sus lógicas y sus prácticas, como lo señala Skiliar (2017) para que sea “capaz en su deseo, de enseñar a todos, de mediar con la palabra hacia cualquiera, de hacer partícipe a cada uno y a cada una de esa enseñanza” (p. 19).

En este sentido, debatir sobre la inclusión como paradigma en el contexto de la escuela, debe hacerse a partir del reconocimiento de las condiciones contextuales que ocasionan tensiones en sus espacios, a sus sujetos y procesos; reconociendo que la sociedad en su conjunto requiere movilizarse, pasar del señalamiento, la etiqueta y el prejuicio a comprender que todas y todos nos constituimos desde la diferencia y la diversidad.

De ahí que las preguntas ahora estén orientadas a comprender quiénes son los sujetos de la educación de hoy, (Villa, Bernal y Arias, 2020) qué seres humanos siguen siendo invisibilizados y/o excluidos, de qué manera es posible construir relaciones entre comunidad-escuela, cómo construir espacios escolares que cuiden la vida desde la vivencia de los derechos humanos y cómo hacer partícipe de las experiencias de aprendizaje a todas y todos. Preguntas que se podrían abordar desde la construcción de una comunidad académica y de aprendizaje que desde los procesos investigativos permee y transforme las dinámicas institucionales para garantizar el derecho a la educación y subvierta el orden establecido, para proyectar una escuela en la que sea posible proyectos para el buen vivir, para la vida en comunidad; en suma, una escuela que “reciba al otro, sin cuestiones, sin preguntas, sin sospechas y, sobre todo, sin juzgar, para entablar una conversación a propósito de que haremos con el mundo y qué haremos con nuestras vida” (Skiliar, 2017, p. 20).

Conclusiones

La escuela fue pensada para cierto tipo de contexto sociocultural homogéneo, apartada de la realidad, pensada desde prácticas de disciplinamiento que desconocían las diferencias sociales e individualidades del estudiante, mas existen hoy contextos tan complejos que desbordan las posibilidades y funciones de la escuela, lo que reduce su actuación al intento de solución de las dinámicas cotidianas (micro contextuales).

La escuela se percibe en la actualidad como lugar de acogida, permanencia y control social sobre las conductas de los estudiantes, como un aparato de compensación frente a las carencias y desigualdades sociales, económicas y culturales. Así, se transforma de esta manera su rol de formación para orientarse a nuevas lógicas en su quehacer como institución educativa.

La idea de una escuela para la contención social se sustenta en la poca permeabilidad de esta institución frente a dinámicas, procesos, problemáticas del contexto próximo y sus actores, desde una postura de negación a la realidad, a la cultura y, de manera más fundamental, a los sujetos. La escuela se asume como una barrera que intenta proteger o contener los problemas del contexto, de la sociedad y de la familia.

En las dinámicas políticas actuales, la escuela se ha transformado como concepto, por tanto, la formación adquiere múltiples sentidos e ideologías que dinamizan las acciones de la institución educativa para responder a problemáticas de diversa índole, a veces en detrimento de un ideal de formación del estudiante. Desde esta perspectiva, se postula que las diferencias deben ser homogeneizadas, los conflictos dirimidos o agenciados y el saber tecnificado para formar y transitar sin interrupciones por el sistema educativo, hasta diluir o transformar el rol del maestro y la idea de formación y aprendizaje.

Las observaciones permitieron inferir que la escuela pública modifica sus roles y funciones sociales para atender problemáticas cotidianas que muchas veces escapan de su competencia y, aun cuando son asumidas, la escuela no se encuentra preparada para afrontarlas adecuadamente, pues sigue negando la inclusión y recayendo en prácticas que no le permiten repensar su función y sus roles sociales.

Declaración de contribución de autoría

Alexandra Arias Pinzón, Investigadora principal. Víctor Hugo Durán Camelo, Coinvestigador.

Conflicto de interés

Los autores declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

Referencias

- Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. Diario Oficial No 48.733 del 15 de marzo de 2013. <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>
- Diario de campo N° 2 (octubre de 2017)
- Diario de campo N° 6 (junio de 2018)
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera: Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós.
- Duschatzky, S., Birgin, A., Blejmar, B., Percia, M., Kaminsky, G., & Frigerio, G. (2001). *¿Dónde está la escuela?: Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo xxi editores.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar* (Mastrangelo, Stella, Trad.; Siglo XXI Editores Argentina). Siglo xxi editores.
- Martínez Boom, A. (2012). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Muntaner, J. J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 4(1), 1-18. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART2.pdf>

- Narodowski, M. (1999). Después de clase: Desencantos y desafíos de la escuela actual. Ediciones Novedades Educativas.
- Ocampo González, A. (2018, 26 de noviembre–09 de diciembre). Educación Inclusiva: una teoría sin disciplina. Legados y recuperación de los saberes diaspóricos para una epistemología heterotópica [Ponencia]. i Congreso Iberoamericano de Docentes, Algeciras, España. <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/24.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). Enseñanza inclusiva: preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447_spa
- Páramo, P. (2004). Algunos conceptos para una perspectiva optimista de vivir la ciudad. Territorios, (10-11), 91-109. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/territorios/article/view/6012/3950>
- Peñaherrera, M., Sánchez-Teruel, D., & Cobos, E. F. (2010). Inclusión y currículo intercultural. Castellón. Servicio de publicaciones de la Universitat Jaume.
- Presidencia de la República de Colombia. (2017). Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Del 29 de agosto de 2017. <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Presidencia de la República de Colombia. (2013). Decreto 1965 de 2013. Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Diario Oficial No 48.910 del 11 de septiembre de 2013. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-328630.html?_noredirect=1
- Romero-Medina, A. (2010). Educación por y para indígenas y afrocolombianos: las tecnologías de la etnoeducación. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 3(5), 167-182. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281023476010.pdf>
- Sánchez-Teruel, D., & Robles-Bello, M. A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 24(2), 24-36. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230794003.pdf>

- Skliar, C., & Larrosa, J. (2009) *Experiencia y alteridad en educación*. Homo sapiens ediciones.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.
- Skliar, C. (2018). Fragmentos de amorosidad y de alteridad en educación. *Revista Colombiana de Educación*, (50). <https://doi.org/10.17227/01203916.7752>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. CONTUS; Editorial Universidad de Antioquia.
- Villa, Y., Bernal, F. &, Arias, A. (2020). *Las Diferencias como experiencia de conocimiento pedagógico en la escuela*. Confederación Nacional Católica de Educación; Santillana. https://conaced.edu.co/wp-content/uploads/2021/02/LIBRO_CONACED_WEB.pdf