



Exclusión juvenil: una mirada a los problemas de exclusión educativa de los estudiantes de grado once de la normal superior de Pitalito Huila y su incidencia en la construcción de proyectos de vida colectivos¹

**LUIS ANTONIO CRUZ VARGAS², GISCARD DOLMARK DÍAZ HERRERA³
WILSON MARINO IBARRA ÑÁÑEZ⁴, JAIRO ANDRÉS MENESES QUINTERO⁵
ÁNGELA MARÍA SÁNCHEZ OSSA⁶**

Resumen

La presente investigación da una mirada y visibiliza el impacto que tienen los principales problemas de exclusión educativa, en la construcción de proyectos de vida colectivos de los estudiantes de educación media de la Institución Educativa Normal Superior de Pitalito-Huila. El estudio fue de tipo descriptivo en un primer momento y hermenéutico en su segunda etapa, e incluyó la participación de 110 jóvenes del grado once. Los resultados descritos se agrupan en: características socio demográficas de los estudiantes, condiciones sociales, académicas, culturales y económicas que se convierten en generadores de exclusión educativa, además del impacto que los diferentes elementos y aspectos generadores de exclusión social han producido en la construcción de proyectos de vida colectivos en la comunidad educativa de la I. E. Normal superior de Pitalito-Huila. Los resultados obtenidos revelan que existen en el medio institucional y social diversos factores que se constituyen en generadores de exclusión educativa, y que a su vez se convierten en agentes importantes, asociados a la falta de construcción de proyectos de vida personal, pero sobre todo colectivos entre los estudiantes de grado once de la Escuela Normal superior.

1 Recibido: 02 de Mayo de 2016. Aceptado: 30 de junio de 2016.

2 Magister en Educación desde la diversidad; Licenciado en filosofía de la Universidad Nacional Abierta y a distancia UNAD. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a distancia UNAD. Correo electrónico: cruzvargasluisantonio@gmail.com

3 Magister en Educación desde la diversidad; Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba. Docente en la Institución Educativa San José de Llanitos del Municipio de Acevedo Huila. Correo electrónico: gijaod@gmail.com

4 Magister en Educación desde la diversidad; Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales y Cultura Democrática de la Universidad Mariana de Pasto. Docente en la Institución Educativa San Antonio del Pescado de Garzón Huila. Correo electrónico: wilsondocente83@gmail.com

5 Magister en Educación desde la diversidad; Licenciado en Lengua Castellana de la Universidad Sur colombiana. Docente en la Institución Educativa Municipal Normal Superior de Pitalito Huila. Correo electrónico: hermanonacional@gmail.com

6 Magister en Educación-docencia. Licenciada en Matemáticas de la Universidad Sur-colombiana. Docente-Investigadora, Maestría en educación desde la Diversidad. Correo electrónico: angelasanchesossa@gmail.com

Palabras clave: Sujeto, escuela, exclusión juvenil, exclusión educativa, condiciones sociales, proyecto de vida colectivo, generadores de exclusión, patrones sociales.

Abstract

Youth exclusion: a look to the educational exclusion problems of the students of 11th grade from the normal superior school of Pitalito Huila and their impact on the construction of collective life projects

This research takes a look and makes visible the impact of the main problems of educational exclusion, in constructing collective life projects of middle school students of Normal Superior school of Pitalito-Huila. The study was descriptive in the first stage and hermeneutical in the second stage, and included the participation of 110 young students to 11th grade. The described results are grouped into: social-demographic characteristics of students, social conditions, academic, cultural and economic characteristics that become generators of educational exclusion, besides the impact that the different elements and generator aspects of social exclusion have produced in the construction of collective life projects in the educational community of Normal Superior school of Pitalito-Huila. The results reveal that exist in the institutional and social environment diverse elements, which constitute in generators of educational exclusion, and they become important agents associated with the lack of construction of personal life projects, but especially personal collective projects among 11th grade students of Normal Superior School.

Keywords: Subject, school, youth exclusion, educational exclusion, social conditions, collective life project, exclusion generators, social patterns.

Presentación

El presente artículo sustenta la experiencia investigativa acerca de los factores de exclusión educativa y su incidencia en la construcción de proyectos de vida colectivos en los estudiantes de grado once de la Institución Educativa Normal Superior de Pitalito; investigación llevada a cabo entre 2014 y 2016, bajo la asesoría de la docente investigadora de la facultad de Ciencia Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales y Magister en Educación Docencia, Ángela María Sánchez Ossa.

Justificación

La exclusión educativa, acorde con lo establecido por Castell (2004, p. 42),

puede definirse como “un fenómeno social que es sinónimo de invisibilidad al otro, de tal manera que sus necesidades, opiniones y propuestas no son tomadas en cuenta en las decisiones que se toman en la institucionalidad escolar”. Desde la anterior perspectiva, estableciendo el impacto que dicho fenómeno social tiene en la construcción de proyectos de vida colectiva en los jóvenes, es importante reconocer que la exclusión educativa afecta a la población juvenil de diversas condiciones sociales, culturales y económicas en el contexto educativo. Lo cual amerita producir un conocimiento cierto y válido para evaluar la capacidad de incidencia en los proyectos de vida como comunidad, asintiendo a la institucionalidad escolar adoptar medidas oportunas que le permita



emanciparse de los factores excluyentes en la escuela.

Por lo anterior, cobra especial relevancia el desarrollo de la presente investigación pues los resultados permitirán: 1) aportar fundamentos a la institución educativa, para ajustar el manual de convivencia, procesos y procedimientos relacionados con la convivencia escolar, en busca de generar ambiente más incluyente y tolerante; por ende, una educación de mayor pertinencia social; 2) ayudar con elementos diagnósticos al proyecto de orientación estudiantil, de tal forma que permita tomar las medidas y acciones pedagógicas de promoción y prevención para superar los problemas de vulneración de los derechos de los jóvenes y la inclusión cierta a la vida social de la institución educativa; 3) construir una línea base para que desde las acciones de apoyo psicopedagógico, la institución ayude a niños y jóvenes a autorreconocerse y empoderarse como sujetos de deberes y derechos. En la misma lógica, se pretende que el sujeto viva sus derechos, pero respete sus deberes en forma consciente y permanente como parte integral de sus relaciones interpersonales; lo que en suma representa un punto de partida con el que como jóvenes empiecen a pensar que es posible crear al igual que crear un proyecto de vida común orientado a satisfacer las necesidades sociales y humanas de todos y cada uno de los miembros de su comunidad.

Antecedentes

En el año 2010, Natalija Vrečer, Petra Javrh y Marta Capllonch, publicaron una investigación titulada “Impacto de la Exclusión Educativa en Ámbitos Sociales”. La investigación fue realizada en Eslovenia, España, Italia, Austria, Rumania, Bélgica y Finlandia. La población objeto de la investigación fueron grupos de personas excluidas del empleo, vivienda, salud y participación política al igual que algunas ONG, administraciones públicas, y profesores universitarios. Dicha investi-

gación presenta los resultados obtenidos por los socios adscritos al proyecto 3 de “Includ-ED: Strategies for Inclusion”, del programa Marco de Investigación de la Unión Europea, donde el propósito central fue estudiar la influencia de la inclusión/exclusión educativa en diversas áreas de la sociedad; empleo, salud, vivienda, participación política, y qué tipo de oferta educativa contribuye a superar las desigualdades. Para obtener la información se utilizaron técnicas cuantitativas así como cualitativas desde una orientación comunicativa más no instrumental.

El principal objetivo fue realizar un estado del arte de los desafíos de la “Education in the Knowledge Society (EKS)” y el papel que en ella desempeña la educación. Para esto se analizaron las contribuciones de mayor relevancia de la comunidad científica en relación con tres ámbitos: 1) impacto de la exclusión educativa sobre las oportunidades de empleo; 2) correlaciones entre la educación y la inclusión/exclusión en los servicios de salud; 3) impacto de la educación en términos de oportunidades de vivienda; 4) impacto de los antecedentes educativos en la participación política.

Entre los resultados se identificó que:

Los grupos vulnerables cuentan especialmente con bajos niveles educativos, tienen menos acceso al empleo, la salud, la vivienda, la participación socio-política; por tanto, las políticas deben prestar especial atención a las problemáticas concretas de cada grupo (Vrečer, Javrh y Capllonch. 2011, p.9).

En el año 2012, los investigadores Francisco Javier Amores Fernández, Julián Luengo Navas y Maximiliano Ritacco Real, publicaron una investigación titulada “Educar en contextos de exclusión social: necesidades y cambios desde la perspectiva del profesorado. Un estudio de casos en la provincia de Granada”. Para la investigación, se seleccionaron tres instituciones educativas públicas de educación secundaria (IES) ubicadas

en contextos de vulnerabilidad social, económica y educativa, en las que una proporción elevada de su alumnado se encuentra en riesgo de exclusión escolar.

En la metodología se contemplaron tres etapas en su diseño: 1) el análisis de datos secundarios sobre la población escolar en riesgo de exclusión en la Educación Secundaria Obligatoria - ESO, en Andalucía; 2) la selección de una muestra de centros IES con tasas elevadas de alumnado en riesgo en los tres momentos claves para la trayectoria educativa del alumnado: la transición de primaria a secundaria, el segundo curso de la ESO y alumnado derivado a las medidas de atención al comienzo del segundo ciclo; y 3) el análisis de estudiantes y medidas especiales. Para ello, se adoptaron los criterios al igual que procedimientos del estudio de caso; es decir, cada uno de los IES seleccionados fue considerado como una unidad de análisis propia.

Los resultados obtenidos los sintetiza el proyecto de la siguiente forma:

En referencia al profesorado, en muchos casos se trata de docentes con una corta trayectoria profesional o con una falta de formación específica en relación a la diversidad del alumnado. No obstante, muchos de ellos muestran un gran interés por el trabajo que realizan y por sus alumnos, ocupando un lugar central en su desempeño diario, la perspectiva transformadora que poseen acerca del programa y de lo que pueden lograr a través del mismo (Amores, 2012, p. 35).

Para el año 2012, Diana Carolina Villada y Diana Constanza Gómez de la Universidad de Manizales propusieron un trabajo titulado "Exclusiones Silenciosas", con el que buscaron develar y comprender los significados que existen en las instituciones sobre las prácticas pedagógicas que se realizan con estudiantes en situación de vulnerabilidad.

El estudio fue de carácter comprensivo, donde se hizo uso de la Teoría Fundada como herramienta de confrontación y análisis fenomenológico utilizando como apoyo la entrevista de carácter abierto. El documento hace un especial énfasis en la escuela actual como escenario donde se potencia y promueve la exclusión educativa de forma directa e indirecta.

La población muestra para este estudio estuvo comprendida por un número significativo de estudiantes y docentes de instituciones propias del departamento del Huila, Valle del Cauca y Risaralda (nueve instituciones educativas con un total de 395 docentes y 9.268 estudiantes). Como hallazgo, la investigación llevó a conocer e identificar pensamientos, ideas y conceptos, así como prácticas educativas en los ambientes escolares que develan que no es posible hablar de una verdadera educación inclusiva, cuando resultan imperantes todo tipo de exclusiones en la escena educativa. En el mismo sentido, los docentes están atentos a una deconstrucción de sus prácticas donde carece, como siempre, un verdadero apoyo del estado y la comunidad educativa en general.

Problema de investigación

Basados en lo expuesto anteriormente, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la incidencia de los problemas de exclusión juvenil, principalmente en el ámbito educativo, en la construcción de proyectos de vida colectivos en estudiantes de grado once de la Normal Superior de Pitalito Huila?

En aras de dar respuesta a dicho interrogante, la investigación se desarrolló en dos momentos, el primero permitió la caracterización de los aspectos socio-demográficos de la población objeto de estudio, para establecer patrones sociales recurrentes de discriminación social, se establecieron condiciones sociales, académicas, culturales y económicas, que se han convertido en generadores de exclusión entre los jóvenes, principalmen-



te los alumnos de educación media de la Institución, y en un segundo momento, se identificó y analizó el impacto que estos elementos de exclusión social producen en la construcción de proyectos de vida colectiva en los estudiantes de la Normal Superior de Pitalito.

Referentes teóricos

Aproximación al concepto de exclusión

El tema de la exclusión educativa ha sido abordado de forma sistemática para explicar un fenómeno que, de acuerdo a sus investigaciones afecta por igual a todas las sociedades, sin importar raza, género ni condición social, Castell (2004, p.57), considera que:

Hablar de exclusión conduce a tratar por separado ciertas situaciones límite que sólo adquieren sentido cuando se las inserta en determinados procesos. Los excluidos están en la desembocadura de trayectos y de trayectorias diferentes. Nadie nace excluido, se hace.

Como puede apreciarse, de la anterior aproximación, la exclusión en general es un fenómeno social, que no siempre está ligado a la ilegalidad o condiciones extremas de vulneración y como tal no siempre resulta fácil controlarlo, combatirlo o desarraigarlo. En algunos otros contextos, su recurrencia se ha vuelto tan común, pues ya no es extraño que ocurra; es más, algunas formas de exclusión parecen tan naturales, que ni siquiera se piensa en superarlo como forma de restitución de derechos. Por ende, se evidencia que la exclusión es un fenómeno permanente, sin distinción de clase, género o comunidad; no obstante vale aclarar, y de acuerdo a Castell, que sería el grupo social al cual está sujeto el individuo, quien se encarga de materializar una brecha que al parecer resulta inquebrantable.

Las múltiples caras de la exclusión educativa se manifiestan en contextos

cotidianos para los educandos, aspectos como la zona de residencia, el nivel socioeconómico, ritmos y estilos de aprendizaje, abuso de poder, entre otros, hacen más evidente el flagelo de la invisibilidad del sujeto. En tanto que, según Castell (2004, p. 58):

Hay una zona de integración, en la que en general las personas tienen un trabajo regular y soportes de sociabilidad bastante firmes. Hay una segunda zona de vulnerabilidad, por ejemplo, el trabajo precario, relaciones sociales inestables, etc. Y hay una tercera zona, la zona de exclusión, en la que caen algunos de los vulnerables e incluso de los integrados.

Estos son los procesos que es preciso analizar, así como describir para apreciar las dinámicas que atraviesan el conjunto de la sociedad y tienen su origen en el centro más no en los márgenes de la vida social.

La exclusión educativa

Para comprender la exclusión educativa, es necesario identificar primero el concepto de inclusión educativa. La educación inclusiva es aquella que tiene carácter de obligatoriedad para el Estado, que debe proveer y posibilitar al individuo, además abrir las puertas a otros trayectos de formación. Lo anterior exige dos requisitos que deben ser clarificados y satisfechos de forma aceptable, en primer lugar, el currículo pensado y establecido en una institución, ha de representar una selección además de organización de los contenidos y aprendizajes básicos. Y en segundo término, según Torres (2002, citado por Escudero, 2005, p.7):

Tal currículo ha de ser adecuado para garantizarlos, tanto por los niveles de excelencia escolar a que obedezca, cuanto por las oportunidades de aprendizaje que provea para que todos los estudiantes puedan tener los éxitos correspondientes

Con seguridad, para evitar esta condición de exclusión educativa y garantizar un desarrollo formativo con equidad, el decreto 1290 de 2009 del Ministerio de Educación Nacional, establece como una de las condiciones de evaluación del desarrollo curricular, tener en cuenta los estilos al igual que los ritmos de aprendizaje. Condición que posibilita reconocer la individualidad así como unicidad de los seres humanos; no obstante, aquella forma de exclusión, la relacionada con ritmos y estilos de aprendizajes, es apenas una de las tantas formas de violación de derechos a los menores, por lo que existe una variada gama cada vez más elaborada y sistematizada.

Participación social de los jóvenes en el entorno escolar

Cuando se habla de participación social, se hace referencia a la capacidad y oportunidad que tienen los estudiantes, de integrarse en forma espontánea, permanente, sin restricciones a todas las actividades del establecimiento educativo, puesto que es un “legítimo derecho de los ciudadanos más que una concesión de la institución” (Tedesco, 2007, p.72). Lo anterior equivale a afirmar que la participación tiene una doble condición de aprendizaje y ejercicio de derechos, que al no permitirles a los estudiantes su ejercicio o espacios libres para aprenderla o experimentarla se convierte en un elemento de exclusión social educativa.

Actividades democráticas: Se entiende por actividades democráticas escolares, las establecidas en la Ley 115 de 1994, que tienen que ver con la participación de los estudiantes en la vida democrática del establecimiento educativo. Esta participación se estatuye en diversos escenarios ya que se constituye en espacios de representación democrática como ser elegido de personero, o integrante del consejo estudiantil, representante de los educandos ante el consejo directivo, entre otros.

Lo anterior se sustenta en lo que Lanni (2003, p.12), establece con relación a la

educación para la democracia, en el sentido de que ésta: “Apunta fundamentalmente a la construcción de sujetos que posean mundos internos, subjetividades ricas y autonomía personal”, lo anterior sumado a la convicción clara de pertenecer, junto con otras personas, a una comunidad que pretende alcanzar objetivos comunes.

Actividades Académicas: Al hacer alusión a la inclusión educativa se debe hacer mención al tipo de educación y particularmente una educación de calidad, en tanto que:

Una escuela inclusiva es aquella que no tiene mecanismos de selección ni discriminación de ningún tipo, y que transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar la diversidad del alumnado favoreciendo así la cohesión social que es una de las finalidades de la educación (ONU, 2008, p.5).

Partiendo de esa perspectiva, la inclusión representa un impulso fundamental para avanzar hacia una educación de mejor calidad para todos. Desde este punto de vista, la participación activa e inclusiva en actividades académicas en el entorno escolar equivale a que la institución integre en sus políticas y planes, acciones orientadas a garantizar que a todos los estudiantes se les enseñe de acuerdo a sus necesidades, se les permita tener acceso a variadas experiencias de aprendizaje, además de un sinnúmero de actividades académicas que les ayuden en forma eficaz a garantizar resultados en términos de rendimiento académico. Un programa de educación inclusiva exhorta a los docentes a eliminar las barreras que impiden que los estudiantes alcancen las metas propuestas por la institución y por ellos mismos.

Exclusión en el entorno escolar por razones de ritmos y estilos de aprendizaje

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2008, p.8), concibe



la educación inclusiva como un “proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación” De acuerdo a lo anterior, la inclusión implica el acceso a una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación, ya sea dentro o fuera del sistema escolar, lo cual exige una transformación profunda de los sistemas educativos. Sin políticas de inclusión es muy posible que ciertos grupos de estudiantes sean excluidos, por lo que ésta debe ser un principio orientador de los programas educativos, con el fin de que la educación sea para todos y no sólo para una mayoría. De acuerdo al mismo organismo la inclusión educativa “implica una visión diferente de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad” (UNESCO, 2008, p.9).

A lo largo de la historia las diferencias han sido concebidas desde pautas estandarizadas, lo cual ha legitimado la segregación de aquellos catalogados como diferentes, olvidando que la diversidad es propia de la naturaleza humana, y se concibe como una oportunidad para enriquecer los procesos de aprendizaje, lo cual significa que debe formar parte de la educación para todos, y no ser objeto de modalidades o programas diferenciados. El ritmo de desarrollo entonces se debe concebir como la capacidad que tiene un individuo para aprender en forma rápida o lenta un contenido, una experiencia, un conocimiento. Como es sabido, los ritmos de aprendizaje están relacionados con diversos factores tales como: preparación previa, edad del individuo, madurez psicológica, condición neurológica, motivación, nutrición, dominio cognitivo de estrategias, uso de inteligencias múltiples, estimulación hemisférica cerebral, inteligencia emocional, además de diversos factores socio-culturales.

Cada sujeto tiene un ritmo de aprendizaje: lento, estándar o rápido, donde el primero se ve reflejado en aquellos educandos que presentan dificultades

o problemas a nivel de memoria, con una baja capacidad de atención a estímulos verbales y de expresión, además dificultades para evocar y recuperar la información aprendida. Por otro lado, los educandos que se encuentran dentro del umbral estándar, se caracterizarían por ir a la par con el grueso de los compañeros de la clase y siguen al docente sin mayor dificultad. Los estudiantes con ritmos de aprendizaje rápido se destacan por poseer una capacidad de aprehensión e interpretación de la información más rápida que la del común de sus compañeros.

Condiciones sociales culturales y económicas como generadoras de exclusión educativa

En lo económico: es muy acertado afirmar que no siempre la falta de recursos económicos es causante de exclusión social, aunque no cabe duda que los pobres tienen menos posibilidades de desarrollo que una persona adinerada. Desde este punto de vista la exclusión social, “resulta útil para expresar un conjunto pluriforme de situaciones de carencia económica, relacional, habitacional, administrativa, etc.” (Subirats, 2004, p.139). Así pues, con el concepto de exclusión social se abarcan y recogen aspectos de desigualdad propios de la esfera económica, pero también de muchas otras que pueden ser tan o más importantes que ésta en la determinación de los procesos de exclusión observados.

En lo cultural: la falta de aceptación hacia personas con diferentes creencias y estilo de vida trae como consecuencia la discriminación cultural, donde la difusión de una ideología-sostén de conceptos macroeconómicos globalizantes, según Tezanos (1999, p.17):

Propicia un proceso de homogeneización que intenta socavar la identidad pluricultural de un continente que alberga (junto a numerosas otras colectividades), a más de cuatrocientos pueblos indígenas. Pueblos que admiten diferencias ét-

nicas entre sí, que expresan una rica diversidad de manifestaciones culturales y sobreviven en condiciones de marginalidad económica y social.

Por lo anterior, resulta imperativo incorporar en los procesos educativos el reconocimiento del sujeto como baluarte inmerso en una realidad social, donde se oriente al estudiante hacia la interpretación, convivencia y respeto de códigos diversos, pues la multiculturalidad no está anquilosada a culturas dominantes o grupos mayoritarios, a poblaciones étnicas o afro-descendientes minoritarias; sino también al reconocimiento y respeto de todos, desdibujando los términos “mayoría” o “minoría”. Ahora bien, es importante dejar presente que el papel del estado es fundamental en este proceso, ya que no es posible hablar de verdadera equidad si éste delega exclusivamente la labor formadora al ámbito educativo, y más aún cuando no se cuenta con políticas estructuradas y enfocadas a erradicar las desigualdades sociales.

En lo social: Tezanos (1999, p.12), afirma que la expresión:

Exclusión social implica, en su raíz, una cierta imagen dual de la sociedad, en la que existe un sector integrado y otro excluido. El estudio de la lógica de la exclusión social nos remite en primer lugar a todo aquello que en un momento dado determina la ubicación de los individuos y los grupos sociales a uno u otro lado de la línea que enmarca la inclusión y la exclusión.

Así pues, los excluidos se encuentran al margen de los procesos vinculados con la ciudadanía social, es decir, con aquellos derechos y deberes del ciudadano que tienen que ver con el bienestar de la persona. Es aquí donde la intervención del gobierno es casi nula, pues se limita a reproducir las relaciones de poder instauradas ya hace tiempo y sólo pretende salvaguardar los intereses de los dueños de medios de producción, que en la mayoría de los

casos no son otros sino aquellos mismos que dirigen la nación a su antojo. En este sentido vale la pena tener presente que el mismo estado constituye un ser social a partir de sus intereses.

Por lo anterior, resulta urgente reformular la cuestión en torno al tipo de sujeto social deseable por el estado y al ser humano que se debe formar, pues esto plantea la discusión frente a lo que dichos sujetos de cambio deben pensar, decir y hacer en consonancia con la realidad. Luego resulta evidente que desde la puesta en marcha del paradigma positivo, el sujeto como baluarte pasó al olvido; hoy no existe individuo, persona, ser humano; sino, simplemente un recurso. Por ende, es primordial reivindicar la idea emancipadora de la lucha por la reconstrucción de la identidad individual, colectiva y la alteridad. Pues en el afán instrumental utilitarista de la modernidad, la subjetividad desaparece para dar paso a una colectividad alienada además de estandarizada.

Los proyectos de vida colectiva en función de lo social

Los proyectos de vida individuales se conciben como el conjunto de actividades particulares orientadas a la consecución de uno o varios logros personales con los que el sujeto busca dar sentido a su vida. Por lo cual, un proyecto de vida personal se formula con el objeto de alcanzar deseos, expectativas o un nivel de vida propuesto. En este sentido Snyder (citado por Goleman, 1995, p.61), propone que:

Las personas con un alto nivel de expectativas comparten ciertos rasgos, entre los que destacan la capacidad de motivarse a sí mismos, de sentirse lo suficientemente diestros como para encontrar la forma de alcanzar sus objetivos.

Teniendo en cuenta, lo anterior, para pensar si quiera en un proyecto de vida colectivo es necesario tener presente



qué tipo de actitud tiene el sujeto frente a la vida. En la génesis de las actitudes intervienen factores de diversa índole. Como los innatos, y de orden educacional, valores que imparte la escuela o familia; en el mismo sentido, intervienen factores culturales, pero también de índole personal como son los gustos y aspiraciones.

Es a partir de aquí donde el individuo desarrolla cierto nivel de empatía, aceptación, tolerancia, sensibilidad, pero sobre todo, necesidad de acción, frente a los problemas humanos; que en conjunto son acciones generadoras de conductas pro-sociales. En suma, resulta imperativa la actitud con que el sujeto acoja las situaciones de la vida, pues esto constituye un rasgo fundamental de su carácter en función de lo individual y colectivo. Por lo anterior un proyecto de vida común se concibe a partir de lo ya descrito, pero a su vez, del grado de conciencia que el grupo tenga sobre sus necesidades y la urgencia de alcanzar objetivos en pro del bienestar de todos sus miembros.

La dimensión social en el ser humano es una característica esencial y única que lo diferencia de las demás especies. Pero esta condición, no es del todo libre, sino de uso restringido. El ser humano se sitúa dentro de una doble condición; lo individual, con características de identidad personal, y lo social, que lo interconecta con su grupo o comunidad. Lo primero, lo lleva a auto determinarse como ser de características individuales, de necesidades y de formas de sentir particulares; y lo segundo, lo aboca a organizarse con otros, a crear redes de apoyo que le ayuden a suplir diversas necesidades y a crear normas de regulación social a tal punto que, cada miembro de la comunidad es capaz de sentirse vinculado a su grupo con la seguridad de ser apoyado cuando lo considere necesario.

A las anteriores acciones se les conoce como conductas pro-sociales, entendidas como tales y de acuerdo a la definición

de Roche Olivar (1998, p.61), como las “acciones que realizan las personas en beneficio de otras, sin esperar recompensa e incluso, en ocasiones, suponiendo un riesgo para quienes la ejercen”. A su vez las conductas pro-sociales como fundamento de proyectos de vida colectiva pueden manifestarse por medio de diferentes acciones como compartir lo que se posee, valorar positivamente a los demás, escuchar con atención, brindar ayuda física y moral a quien lo necesite, fomentar la solidaridad y unidad de grupo, entre otras. De este modo, el ser humano, aunque sea considerado un ser individual, se forma para ejercer su función social. Esa formación que se constituye en actitudes a lo que se le denomina proyecto de vida en función de lo social.

Metodología

De acuerdo al propósito general del proyecto, la investigación se realizó en dos momentos, un primer momento descriptivo, pues se buscó caracterizar un hecho o fenómeno que afecta una determinada situación social. Hernández, Fernández y Baptista. (2006, pp.60-61), afirman que la investigación en el nivel descriptivo, “busca especificar las propiedades importantes de las personas, grupo o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis”, permitiendo de este modo medir y evaluar numerosos aspectos, dimensiones y componentes del fenómeno objeto de la investigación.

El segundo momento se ejecutó mediante el tipo hermenéutico; el cual “involucra un intento de describir y estudiar fenómenos humanos significativos de manera cuidadosa y detallada, basada en la comprensión práctica” (Osorio, 2001, p.73). El método hermenéutico entonces representa una estrategia de análisis que facilita la comprensión de un dato, una información o un hecho a entender; por cuanto reconoce y explicita los principales aspectos que deben considerarse para que dicho procedimiento sea llevado de

manera apropiada con la finalidad de esclarecer algunos aspectos relacionados con la interpretación.

En la investigación participaron 110 estudiantes del grado 11° de la Normal Superior de Pitalito Huila, con edades que oscilan entre los 15 y los 18 años de edad. La muestra fue no probabilística por conveniencia; es decir, la elección se hizo de forma intencional, considerando a la población total.

Técnicas para la recolección de información

Para el diseño investigativo se utilizaron como instrumentos de recolección de información una encuesta estructurada con preguntas cerradas y la técnica de grupos focales. Las categorías caracterización sociodemográfica de la población, discriminación por parte de los docentes, segregación de sus pares y voluntad de cooperación de los estudiantes se trabajaron durante la encuesta. Mientras que en los grupos focales se destacan como categorías la participación de los educandos en actividades de carácter democrático, afectación de los diversos tipos de exclusión en la construcción de proyectos de vida individual y colectivos, además de la solidaridad como referente de conductas pro-sociales. Teniendo en cuenta lo anterior la encuesta estructurada buscó específicamente recolectar la información requerida para alcanzar los objetivos propuestos. Del mismo modo, fue posible establecer los factores de exclusión educativa entre estudiantes del grado once e identificar el impacto que los diferentes elementos generadores de exclusión social han producido en la construcción de proyectos de vida colectiva. Mientras que con la técnica de grupos focales se pretendió indagar los niveles y características de la exclusión de los estudiantes del grado once de la Normal superior de Pitalito en la participación de las actividades sociales del entorno escolar.

Hallazgos

Respecto a las características socio-demográficas de la población objeto de estudio se pudo identificar que el 35,6% de los estudiantes tienen 16 años de edad y, el 25,4% tienen 17 años de edad. Los rangos de edad más extremos se encuentran comprendidos entre 18 años con un 17,3% y 15 años con un promedio de 21,7%. La distribución con relación al sexo es de 60,9% para las mujeres y el 39,1% son hombres, para un total de 110 estudiantes analizados. A su vez lo anterior también demuestra un número significativamente mayor de mujeres con relación a los varones.

Un referente de gran importancia a la hora de hablar de exclusión, es el nivel socioeconómico de la población. El estrato social en Colombia no se da directamente a las personas, sino al lugar donde residen; el número entre uno y seis indica las condiciones sociales de los colombianos, siendo uno el más bajo y seis el más alto. La encuesta arrojó como resultado que, del total general, el 61,9% corresponde al estrato uno y el 31,8% al estrato dos; es decir, que prácticamente la totalidad de la población, expresa un modo socioeconómico de vida que podría establecerse como usuarios con menores recursos y en consecuencia de mayor vulnerabilidad social. En cuanto a la ubicación de la residencia se encontró que el 89,1% del total de los encuestados viven en el área urbana, mientras que el 10,9% restante habitan en áreas rurales del municipio, lo que devela una importante cantidad de estudiantes que aún permanecen en las inmediaciones rurales del municipio. De igual forma, considerando el tiempo de permanencia en la zona, el estudio identificó que un 52,7% del total de la población entrevistada es oriunda del lugar, o por lo menos llevan más de 10 años viviendo en la región, mientras que sólo un 5,5% llevan menos de un año de residiendo en la zona. Igualmente se identificó que el 30% han permanecido en la zona entre

uno y cinco años y el 11,8% tiene una permanencia en el lugar de entre cinco y siete años. Lo anterior lleva a establecer, que los estudiantes del grado 11 de la Normal Superior son individuos que representan la idiosincrasia de la base social de la región al ser oriundos del municipio o llevar más de diez años de residencia en la zona. Por otro lado, demuestra que un elevado número de la muestra proviene de sectores populares de la ciudad, lo que a su vez evidencia escasos recursos y un bajo nivel de vida, por lo cual los jóvenes se encuentran en mayor riesgo de vulnerabilidad social de exclusión, no solo social, sino también educativa.

Por lo anterior, la población encuestada por ser mayoritariamente de estratos socioeconómicos uno y dos, pertenecen al grupo de apoyo estatal a población vulnerable de Familias en Acción; programa del gobierno nacional consistente en brindar subsidios nutricionales y escolares a niños y jóvenes entre cero y diez y siete años, equivalente al 28,5% de la población. Llama la atención que el 26,7% del total de jóvenes pertenecen a grupos deportivos, sin poderse establecer si estos grupos son organizados con alguna estructura como clubes deportivos o son organizaciones espontáneas como el equipo de fútbol de la institución o del barrio al cual han llegado de manera natural. Se pudo identificar que el 17,5%, pertenecen a otros grupos, pero es un indicador de que los jóvenes sienten la necesidad de desarrollar su sentido de pertenencia a través de algún grupo o tendencia social, lo que a su vez podría considerarse en un factor de protección, cuando se trata de grupos que permiten el desarrollo de proyectos en comunidad y para la comunidad.

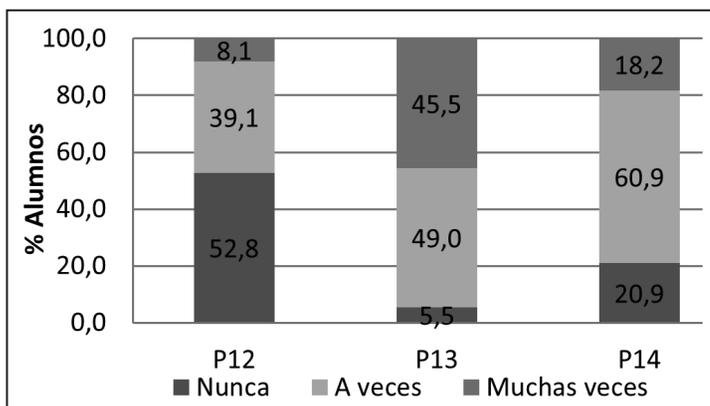


Figura 1. Discriminación por parte de los docentes

Fuente: Elaboración propia

En torno a la percepción de discriminación de los estudiantes por parte de los profesores (Figura 1), llama la atención que el 47,2% entre a veces y muchas veces sienten ser discriminados en razón a su ritmo de aprendizaje, en general porque el aprendizaje es más lento que el del resto de sus compañeros, o debido a algún tipo de trastorno de la atención. En ese mismo sentido, aunque el 39,1% percibe que no es todo el tiempo, sí aprecian que este fenómeno se constituye en un elemento diferenciador al momento de ser evaluados por sus docentes.

En consonancia con lo anterior, los estudiantes perciben, en forma permanente, que sus maestros intentan que todos aprendan de la misma manera, de hecho el 45,5% de los encuestados piensan que esta forma de enseñanza es recurrente, al tiempo que el 49% perciben que obligar a los estudiantes a aprender de la misma forma es algo que se presenta en forma reiterada, convirtiéndose directamente en segregadores sociales.

La Figura 2 permite analizar la configuración de este tipo de exclusión educativa en función de la percepción de los estudiantes. En este sentido se observa que el 18,2% de los encuestados siente que son discriminados por sus compañeros

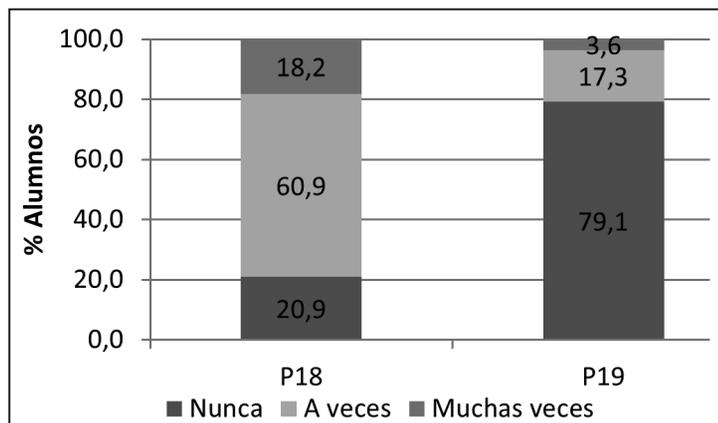


Figura 2. Discriminación de sus pares.
Fuente: Elaboración propia

especialmente en los juegos o actividades deportivas por el hecho de que sus formas de expresión son diferentes a la de los demás. Cobra vital importancia pues es un porcentaje significativo en un contexto donde la interacción social es relevante, puesto que a través de las actividades lúdicas al igual que deportivas se configura el desarrollo físico y emocional del estudiante, lo que indudablemente influye en la construcción de sus proyectos de vida colectivos. En cuanto a la percepción de exclusión por parte de los compañeros en actividades lúdicas o deportivas debido a gestos corporales más fuertes que el resto del grupo el 17,3% considera que éstos se manifiestan de manera recurrente, mientras que un 3,6% de los encuestados perciben el mismo fenómeno como algo que se presenta con alguna frecuencia.

Si una cosa debe formar el sistema educativo, es la capacidad de participar de la vida social sin ningún tipo de restricción, así las actividades lúdicas y deportivas que se generan al interior del sistema escolar, bien sean como actividades planeadas o como acciones espon-

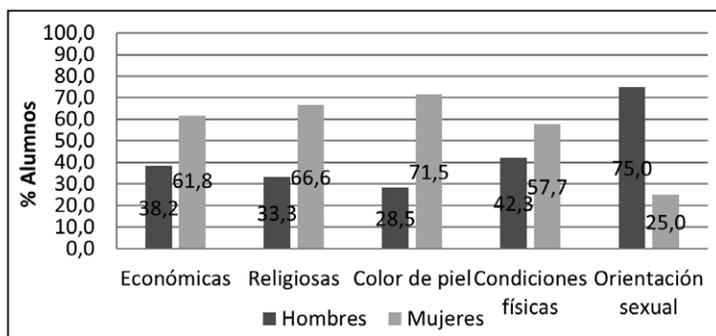
táneas, se constituyen en espacios y estrategias para promover la participación como conducta pro-social que contribuya a la generación de proyectos de vida en comunidad. Un ambiente incluyente es aquel que viabiliza en estos espacios el disfrute de lo social y lo humano. Así, la inclusión supone además, ofrecer a los estudiantes la posibilidad de expresarse

con libertad, al igual que la realización de acciones que en forma natural los lleven a apropiarse de patrones y actitudes de convivencia.

Frente a la percepción de exclusión en el acceso a algunos servicios del colegio es revelador que el 42,8% sienten haber sido discriminados por razones económicas, lo que demuestra una alta percepción de los educandos a sentir cierto rechazo institucional por su condición social. Lo anterior resulta un tanto paradójico pues el establecimiento es de carácter público y más aún cuando éste acoge a los estudiantes de las zonas más vulnerables del municipio. Por otro lado, un 16,4% se siente excluido por razones religiosas, lo que se debe muy segura-

Figura 3. Discriminación al acceder a algunos servicios del colegio

Fuente: Elaboración propia



mente a que el colegio aparte de la cátedra en Educación Ética y Valores, también orienta la asignatura Religión, claramente influenciada por los preceptos católicos, lo que demuestra que la institución no se preocupa por el respeto a la diversidad religiosa de sus educandos. 6,3% de los encuestados siente rechazo por su color de piel, lo que es inquietante, pues un país como Colombia se yergue a partir del mestizaje. En este orden de ideas valdría la pena determinar qué está **haciendo** el estado, en materia de políticas, para erradicar este estigma promovido en su mayoría por los medios de comunicación. Así mismo, 23,7% de los docentes siente algún tipo de rechazo por condiciones físicas y 3,7% por su orientación sexual, lo que devela a la escuela Normal como un escenario carente de espacios diversos de tolerancia a las minorías, pues según se manifiesta por parte de los educandos, no existen políticas institucionales que promuevan el respeto por la diversidad sexual y mucho menos por las condiciones físicas especiales.

Llaman la atención los anteriores datos, puesto que se asume, así sea sólo desde la perspectiva teórica, que un sistema escolar debería ser incluyente sin diferenciadores y adaptado a las necesidades de cada individuo, para que todos se beneficien de un nivel básico de educación de calidad comúnmente aceptado; sin embargo, así sea en porcentajes bajos, son evidentes unos niveles de exclusión por razones que, en la educación del siglo XXI, no tienen cabida. Es revelador que dicha exclusión provenga de los docentes y directivos docentes de establecimientos públicos, los cuales están pensados para atender a la población con menos oportunidades de un sector social.

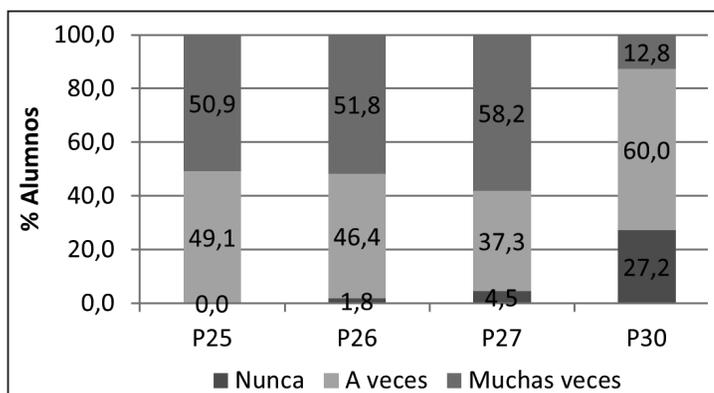


Figura 4. Disposición de colaboración por parte de los estudiantes

Fuente: Elaboración propia

Además, el 32,7% de los estudiantes encuestados están convencidos de ser discriminados por no pensar y opinar como sus maestros. Lo cual, evidencia que un **número significativo de** educadores aún orientan su clase desde una postura unidireccional, sin dejar espacio para la discrepancia; es decir, no habilita espacios para que los estudiantes planteen una postura divergente frente a los contenidos y la forma en que estos se imparten durante la jornada escolar.

Por lo anterior, también resulta imperativa la re-significación de la labor docente, pues es importante que estos empiecen a formular sus clases desde una postura diversa, pero sobre todo incluyente, donde el respeto por la diferencia se convierta en un baluarte más, que re-direccione su labor a la consecución de altos niveles de apropiación y deconstrucción de pensamiento individual además de colectivo. Pues como se ha evidenciado, la educación se encuentra supeditada a las disposiciones de los dueños de los medios de producción, lo que en suma representa una represión evidente al desarrollo de un pensamiento emancipador en pro de los verdaderos intereses de la comunidad en general.

En relación con la ayuda física que los estudiantes en forma espontánea pueden

aportar a otros, la encuesta revela que sólo el 50,9% de los estudiantes lo hacen en forma permanente; mientras que el 49,1% refieren hacerlo muy esporádicamente, lo cual es un indicador de que la ayuda física a otras personas no es una tendencia homogénea que se construye en los estudiantes con relación a sus proyectos de vida colectiva. Lo anterior evidencia que un alto porcentaje de los educandos refleja una tendencia a la imposibilidad de experimentar la postura de “ese” otro que tiene dificultades; es decir, difícilmente los estudiantes sienten empatía y mucho menos manifiestan sentimientos de solidaridad frente alguna situación adversa que viva un compañero. Además de una falta de empatía, también podría reflejar miedo a represalias externas, autoimagen negativa, maltratos sufridos en otro contexto que el escolar, etc.

En el mismo sentido, frente al cuestionamiento de si en el entorno escolar y fuera de él, se tiene el hábito de compartir lo que se tiene con los demás, el 51,8% de los estudiantes encuestados refiere hacerlo muchas veces, mientras que el 48,2% sólo lo hace a veces o nunca. El anterior dato es muy dicente en atención a que no hay una tendencia común en un valor social que debería ser homogéneo en una población juvenil que necesita del otro para construir su personalidad y formarse como ser social.

La ayuda verbal como indicador de pro-socialidad, elemento importante en la construcción de un proyecto de vida colectivo, en el grupo de encuestados tampoco se ha desarrollado en forma uniforme y con una tendencia general pues el 4,5% de los encuestados manifiestan nunca haberlo hecho, el 37,3% refieren que lo han hecho, pero sólo algunas veces y sólo el 58,2%, aceptan haberlo practicado muchas veces, lo que de una u otra manera manifiesta un nivel de solidaridad mayor frente a tendencias analizadas anteriormente. Referente a la participación en campañas de solidaridad, el 27,2% de los encuestados admiten nunca haber participado en

campañas de solidaridad, por su parte el 60% reconocen que lo han hecho algunas veces y sólo el 12,8% manifiestan haberlo realizado muchas veces. Es trascendente el dato, pues la conducta pro-social hace parte de las dimensiones más importantes de un proyecto de vida colectivo.

El entorno socioeducativo como medio de construcción de proyectos de vida colectivos desde la perspectiva juvenil

Los jóvenes entrevistados a través de la técnica de grupo focal aceptan que el liderazgo es una de las mejores manifestaciones de ayuda a la comunidad; no obstante, reconocen que la gran mayoría no ejercen actividades de liderazgo al interior del colegio. El anterior comportamiento lo justifican con frases como, “nos da miedo que no nos escuchen”, “nos preocupa ser discriminados si no compartimos nuestras ideas”, “no ejercemos liderazgo por temor a mostrar nuestras cualidades y que ellas no sean del agrado del colegio”.

Los jóvenes temen ejercer acciones de liderazgo, por miedo a la exclusión, son personas que en términos generales tienen menores procesos de apoyo y compromiso social. Por el contrario, y de acuerdo a lo establecido por Hayes (2004, citado por Valle Aparicio, 2004, p.78):

Quienes ejercen prácticas de liderazgo, así como procesos de toma de decisiones colaborativos, a la hora de construir una visión y unos objetivos comunes para el centro; dan importancia a las relaciones sociales de apoyo mutuo entre todos los miembros.

Si se analiza con detenimiento lo expresado por los jóvenes en las anteriores frases, se pueden rastrear diversas circunstancias que explican el temor a ejercer liderazgo. En primer lugar, el hecho de que a los estudiantes les “da miedo que no los escuchen”, posiblemente tenga su origen en el método de enseñanza impe-



rante en las aulas de clase: es la voz del docente la que prevalece en el aula, son las ideas del maestro las que se imponen como verdades oficiales, es la posición dominante del aparato oficial sobre la opinión, los criterios y la voz del estudiante, sin tener en cuenta que:

En este sentido, la clase no es entendida como un espacio de negociación y renegociación, tendientes a controlar las diferencias entre actuar y pensar. Esta negación se manifiesta en la práctica educativa donde hay reglas al igual que normas preestablecidas” (Cazden, 1991, p.64).

En un contexto como el anteriormente descrito, es válida la inquietud de los estudiantes y el temor a no ser escuchados; pues ¿qué les garantiza que lo vaya a hacer el sistema institucional?, si está demostrado en la teoría y en práctica que los estudiantes de todo el mundo, en términos generales, no son escuchados; su voz en la clase no tiene el peso decisorio, a la hora de construir el conocimiento, como sí lo tiene el docente, el sistema y el libro de clase. De acuerdo al pensamiento de Lemke, (1997, citado por Ruiz Carrillo y Estrevel Rivera, 2006, p.7):

Esta visión se expresa en la escuela, entre otras circunstancias, en el establecimiento de la distinción y contradicción entre el habla y conocimiento científicos y los conocimientos cotidianos ya que de entrada condena la confianza del alumno respecto a su juicio personal al concebirlo como algo interesado y sesgado por las creencias, mientras que el saber científico es objetivo, universal e impersonal.

De otra parte, a los estudiantes “les preocupa ser discriminados si comparten sus ideas”. Ese reconocimiento de su individualidad que esperan los jóvenes encontrar en el entorno escolar y que al parecer no encuentran, los detiene en muchas de sus actuaciones en favor del grupo. ¿Quién les garantiza que al prestar

ayuda física a los otros, como una manifestación de su apoyo pro-social, no se les vea con cierta sospecha y entonces se les discrimine? Es posible que eso explique por qué el 49%; de los jóvenes encuestados, prestan ayuda física a los otros compañeros del colegio sólo en forma esporádica. Que el 45,5% comparta con los otros, sólo algunas veces y que la solidaridad, como acción de poner su capacidad al servicio de los otros, se de en una proporción sólo a veces con un 41,8% y nunca en un 5,5 %.

Por otro lado, se evidencia la baja capacidad desarrollada por los estudiantes para participar en procesos de cooperación en la vida institucional. Los grupos de estudiantes en la entrevista grupal coinciden en establecer que no hay participación de manera espontánea y voluntaria en los procesos escolares; lo anterior lo justifican con el hecho de que “no sienten que el colegio les dé ejemplo apoyando a los estudiantes en sus necesidades” y por ello no ven la necesidad de apoyar la institución.

El grupo de estudiantes refuerzan la anterior posición con expresiones como: “preferimos no participar cuando nos invitan a colaborar, para qué, si casi nunca nos tienen en cuenta en lo que queremos hacer”. “Casi no tienen en cuenta las condiciones del estudiante, lo que a ellos les pasa, su vida fuera del colegio al momento de decidir si gana o pierden el año”. “No toman conciencia que todos tenemos capacidades intelectuales, lo que pasa es que a veces las manifestamos de manera diferente”. Las apreciaciones anteriores demuestran que los jóvenes no reconocen en la escuela un espacio de apoyo, solidaridad, inclusión y mucho menos de participación con el que verdaderamente se sientan identificados, a su vez que ésta no potencia, la consolidación de proyectos de vida acordes con las necesidades y capacidades de todos los educandos, lo que alienta más aún el desinterés de aquellos a quienes la educación de corte académico significa un impedimento al desarrollo de su verdaderas potencialidades. En el mismo sentido, si la escuela

representa un impedimento al desarrollo de las capacidades individuales, lo es también para aquellas potencialidades que pretenden la aceptación, colaboración, empatía, solidaridad y necesidad de logro de toda la comunidad.

Así mismo, las anteriores percepciones de los estudiantes reflejan dos condiciones con relación a su entorno. Por un lado, el malestar que sienten con su entorno escolar por el hecho que sus mentores no tienen la capacidad de conciliar entre los requerimientos de los aprendizajes formalizados, las necesidades y representaciones de los estudiantes. De otra parte, se evidencia la influencia de la institucionalidad en la estructuración de las conductas personales y sociales de los estudiantes. Siendo percibidas como un conjunto de:

Estructuras seriadas y organizadas en diferentes niveles, en donde cada uno de esos niveles contiene al otro. Bronfenbrenner denomina a esos niveles el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema. El microsistema constituye el nivel más inmediato en el que se desarrolla el individuo (usualmente la familia); el mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente; al exosistema lo integran contextos más amplios que no incluyen a la persona como sujeto activo; finalmente, al macrosistema lo configuran la cultura y la subcultura en la que se desenvuelve la persona y todos los individuos de su sociedad (Bronfenbrenner 1987, citado por Frías, 2006, p.16-17).

Es precisamente en el mesosistema (relaciones en el entorno escolar), donde se puede identificar que los estudiantes perciben altos niveles de hostilidad además de disfunción entre los aprendizajes académicos recibidos y la praxis que se gestan en las relaciones institucion-

alumno en su cotidianidad, reflejándose incluso al interior del salón de clase, en la medida en que en él se confrontan y se desarrollan las dinámicas de relaciones interpersonales. Fue precisamente lo que Bruner (1990, citado por Ruiz y Estrevel, 2006, p.13), identificó al referir que:

Los conflictos del aula reflejan en un microcosmos conflictos sociales más amplios que nuestra sociedad se ha negado persistentemente a afrontar. Ello es posible en la medida en que una visión del mundo se concreta necesariamente en toda obra humana, pues ésta expresa de forma coherente la estructura social, intelectual, afectiva, del colectivo que la generó.

Otro elemento importante identificado a través de la entrevista de grupo focal y que muestra afectaciones en la construcción del proyecto de vida social, es el relacionado con la acción de compartir con el otro. Esta acción pro-social puede ser definida como “una conducta positiva que se realiza para beneficiar a otro” (Garaigordobil, 1995, p. 116). La anterior acción es importante en la construcción de tejido social y en la posibilidad de crecimiento mutuo, además de comunitario. De los estudiantes que fueron encuestados para el presente estudio, el 46,4% admitieron que sólo a veces comparten sus pertenencias y su tiempo para beneficiar a otro. Luego a partir de la entrevista grupal, se pudo identificar algunos elementos que permiten explicar, así sea en forma parcial, las razones por las cuales a los estudiantes les cuesta dificultad adoptar una conducta efectiva de ayuda o de compartir con el otro.

Expresiones como las consignadas a continuación dan cuenta de ese comportamiento: “sólo compartimos con nuestros amigos, con nuestro grupo, así nos sentimos mejor que con todo el colegio”; “compartimos poco con los demás, porque muchas veces nos critican y hasta nos molestan por nuestros defectos”; “a un niño del salón, siempre se le burlaban



cuando quería ayudar en la clase y lo peor, los docentes no hacían nada para que no volviera a ocurrir, este niño muy pronto dejó de apoyar las actividades del salón”; “Cuando preguntan en el salón, quién quiere colaborar con algo del colegio, nadie levanta la mano, nadie se compromete; al final deben casi que obligar a colaborar”.

Conclusiones

Aunque al interior del estudio se encontró una relación empíricamente probada de la relación entre las diferentes formas de exclusión educativa identificadas y su impacto en la construcción de proyectos de vida colectivos entre los jóvenes, llama la atención encontrar por separado altos niveles de exclusión educativa especialmente por razones de ritmos y estilos de aprendizaje o, por formas diferentes de hacer sus labores, principalmente las deportivas y bajos niveles de pro-socialidad como indicadores de construcción de proyecto de vida colectiva.

Se puede inferir entonces que estos mensajes de no inclusión e inequidad son reiterativos en el sistema escolar de la Normal Superior de Pitalito, pero que, además, vienen de sus mentores pedagógicos y de sus directivos docentes. Deben tener incidencia en el hecho que los jóvenes, en un alto porcentaje, tengan un bajo desarrollo de las dimensiones que desde la perspectiva teórica, se consideran como propias de una conducta pro-social o de la construcción de un proyecto de vida colectiva y que se refleja en su actuar en los entornos escolares y sociales. Es decir, para estos jóvenes, que de alguna manera han tenido que vivir y aprender en un medio en donde se sienten excluidos, es natural que como un mecanismo de defensa intenten participar lo menos posible de proyectos en donde su vida y sus conductas tengan que verse expuestas a relaciones con otros.

Por todo lo anterior, se hace necesario incorporar los diferentes elementos

identificados de exclusión educativa al contexto diagnóstico del proyecto educativo institucional, de tal manera que sirva como una línea de base para la revisión con perspectiva de derecho, tanto el modelo pedagógico y su consecuente diseño curricular, como el sistema integral de evaluación estudiantil al igual que el manual de convivencia en el cual las iniciativas y las líneas de intervención, además de orientación de los estudiantes se desarrollen dentro de un marco de derechos reconociendo la dignidad humana como valor supremo de los estudiantes.

Recomendaciones

Por lo descrito anteriormente, debe considerarse que los jóvenes son el pilar de desarrollo y futuro de nuestra sociedad, pues de ellos depende en gran parte lo que se convierta y hacia donde se proyecte nuestra nación en los próximos años. En consecuencia es primordial velar por la consecución de individuos autónomos y capaces de enfrentarse de manera crítica, pero sobre todo propositiva, a nuestra sociedad mecanizada corrupta y pseudo-democrática. En suma, los jóvenes tienen un papel fundamental en la construcción del futuro y por ello es primordial que se les permita desarrollar todo su potencial. Para lo cual se requiere una nueva formulación del papel del docente y el reconocimiento de la familia como eje fundamental de la labor educativa, además de la deconstrucción del papel de la escuela como escenario donde los estudiantes identifiquen una herramienta con la cual potenciar un proyecto de vida personal orientado a la colectividad.

En conclusión, es hora de hacer frente común desde nuestro quehacer educativo e investigativo a la lucha por alcanzar una mayoría de edad colectiva, donde unos y otros aportemos a una verdadera construcción nacional. Y donde no siempre nos quedemos haciendo e implementando teorías así como supuestos inútiles en aras de alcanzar alguna utopía.

Bibliografía

- Amores Fernández, F. J., Luengo Navas, J. y Ritacco Real, M. (2012). Educar en contextos de exclusión social: necesidades y cambios desde la perspectiva del profesorado. *Revista Fuentes* Nro. 12. Granada: Universidad de Granada.
- Arias Odón, F. G. (1999). *El Proyecto de Investigación. Guía para su elaboración*. (3ª edición). Caracas: Editorial Episteme.
- Beltran Llera, J. (1995). *Psicología de la educación*. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria Marcombo.
- Castell, R. (1999). *Empleo, desocupación y exclusiones*. En: <http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2013/06/ds4castel.pdf> (Recuperado en octubre 19 de 2015).
- Castell, R. (2004). *Encuadre de la exclusión bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. (5ª edición). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Cazden, B. C. (1991). El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. *Revista del Ministerio de Educación y Ciencia* 1ra edición. Madrid: ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Daza Vidarte, Y. L. (2012). Las aulas de clase: espacios para crear posibilidades. *Revista Plumilla Educativa* Nro. 10. Manizales. Universidad de Manizales.
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. París. Editorial: Ediciones Unesco.
- Escudero Muñoz, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Revista de curriculum y formación del profesorado* Nro. 9,1. Granada: Universidad de Granada.
- Flores, M. (2003). *Promoción de actividades artísticas culturales en preescolar*. Ezequiel Zamora” de Vila de Cura. En: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/pag463_468.pdf (Recuperado en Octubre 20 de 2015).
- Frías Armenta, M., López Escobar, A. E. y Díaz Méndez, S. G. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. *Revista Red Estudios de Psicología* Nro. 8. México: Universidad de Sonora.
- Garaigordobil Landazabal, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. Bilbao. DDB.
- Goleman, D. (2005). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- González González, M A. (2011). Umbral de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente. Manizales: Universidad de Manizales.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*: México: Editorial Mc Graw Hill.
- Hernández, M. T. (2006). *Manual de Trabajo de Grado de Especialización, Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: Editorial Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Javaloy, F., Rodríguez Carballeira, Á., Cornejo, J. M. y Espelt, E. (2014). *Felicidad y conducta prosocial: Un estudio a partir de las encuestas del CIREs*. En: <http://www.tandfonline.com/toc/rtps20/13/2> (Recuperado en Octubre 23 de 2015).
- Lanni, N. D. *La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja*. Recuperado de: <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm>. Octubre 28 de 2015.
- Marquinez, Argote, G. (1986). *El hombre latinoamericano y sus valores*. Virginia: Editorial Nueva América.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 1290 de 2009*. En: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-187765.html> (Recuperado en Junio de 2015).
- Narváez, J. J. (2012). Imaginario social, organización estudiantil y subjetividades políticas universitarias. *Revista Tesis Psicología* Nro. 9. Bogotá: Fundación Universitaria los Libertadores.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2008). *“La educación inclusiva: el camino hacia el futuro” una breve mirada a los temas de educación inclusiva: aportes a las discusiones de los talleres*. En: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf (Recuperado en Mayo 12 de 2015).
- Osorio, J. (2001). *Fundamentos de análisis social; La realidad social y su conocimiento*.



- Fondo de Cultura Económica, Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco. Segunda edición. México.
- Pérez Polanco, T. (2001). *Convivencia solidaria y democrática. Nuevos paradigmas y estrategias pedagógicas para su construcción*. Bogotá: Fundación Universitaria María Cano.
- Poggi, M. (2014). *La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Roche Olivar, R. (1998). *Psicología y Educación para la prosocialidad*. Barcelona: Editorial Servicios de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ruiz Carrillo, E. y Estrevel Rivera, L. B. (2006). La relación maestro-alumno en el contexto del aprendizaje. *Revista Electrónica Psicología para América Latina* Nro. 6. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sacristán, J. J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid. Editorial: Morata, S.L
- Savater, F. (1999). *Las preguntas de la vida*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Schütz, Alfred. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona. Editorial: Paidós Ibérica.
- Secretaría de Educación del Huila, (2013). *Vivencia de los derechos humanos en la escuela*. En: <http://virtual.huila.edu.co/> (Recuperado en Marzo 23 de 2015).
- Subirats, J. (2004). Pobreza y exclusión social un análisis de la realidad española europea. *Revista Colección de estudios sociales*. Nro. 16. En: coloque el link. (Recuperado en Febrero 23 de 2015).
- Tedesco, J. C. (2007). *El Fenómeno de la deserción escolar*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Tezanos, J. F. (1999). *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid: Editorial Fundación Sistema.
- Valle Aparicio, J. L. (2004). Educando en la diferencia: liderazgo educativo en espacios de exclusión multidimensional. *Revista Diálogos sobre educación*. Nro. 7. Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Vera Caicedo, K. y Loaiza Zuluaga, Y. E. (2015). Educación en emergencias o emergencias en educación. *Revista Plumilla Educativa*. Nro. 16. Manizales. Universidad de Manizales.
- Villada, D. C. y Gómez Gómez, D. C. (2012). Exclusiones silenciosas. *Revista Plumilla Educativa*. Nro. 10. 2012. Manizales: Universidad de Manizales.
- Vreecer, N., Javrh, P. y Capllonch Bujosa, M. (2010). Impacto de la exclusión educativa en ámbitos sociales. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol.22, Nro. 56. Medellín. Universidad de Antioquia.