

¿Es la institución educativa productora y reproductora de exclusión social?

Are education institutions producers and reproducers of social exclusion?

Marta Beatriz Gaviria L. *
Universidad de Manizales CINDE

Héctor Fabio Ospina S. **
Universidad de Manizales CINDE

Resumen

Este artículo busca responder a la pregunta sobre la exclusión social en la escuela. Afirmamos que hoy en día la escuela colombiana produce y reproduce exclusión social. En primer lugar, porque en ésta hay una marcada estratificación y segregación social: las niñas, los niños y los jóvenes en condiciones de mayor vulnerabilidad tienen menor acceso a la educación y reciben de ella la peor calidad; y en segundo lugar, porque el sistema educativo, al aplicar de manera acrítica intervenciones que buscan reducir la exclusión, fracasa en su empeño e, incluso, llega a reproducirla o profundizarla. Como producto de una relectura que realiza la escuela a la luz de la exclusión, de autores como B. Santos, R. Castel, H. Arendt, M. Foucault, P. Bourdieu y J.C. Passeron, comprendimos que la exclusión educativa es un proceso histórico, cultural, social, civilizatorio; una dimensión simbólica que se juega en las instituciones, que lleva a la negación de la pluralidad humana. Pensamos que transformar esta realidad implica construir pluralidad humana, al reconocer a las niñas, los niños y los jóvenes en su singularidad, y posibilitar su propio discurso y acción en la escuela;

y no sólo mediante acciones dirigidas a la universalización del acceso al sistema educativo.

Palabras clave: exclusión social, institución educativa, pluralidad humana

Abstract

This paper aims to answer the question on social exclusion at school. We claim that the Colombian schools today produce and reproduce social exclusion. Firstly, because in these places there is a marked social stratification and segregation: girls, boys and young people who are in conditions of major vulnerability have restricted access to education and receive poor quality tuition. Secondly, because the educational system, when uncritically applying the measures that are intended to reduce exclusion, fails in its endeavour and even contributes to reproducing it or making it more serious. As a result of a reassessment carried out by the school in the light of exclusion; based on authors such as B. Santos, R. Castel, H. Arendt, M. Foucault, P. Bourdieu and J.C. Passeron; we understood that educational exclusion

* Profesora asociada de la Facultad Nacional de Salud Pública e investigadora del Grupo de Epidemiología de la Universidad de Antioquia. Médica y cirujana de la Universidad Pontificia Bolivariana, magíster en epidemiología de la Universidad de Antioquia y candidata a doctorado en Ciencias Sociales Niñez y juventud, de la Universidad de Manizales y el Cinde. Correo electrónico: mgaviria@guajiros.udea.edu.co

** Licenciado en filosofía y letras de la Pontificia Universidad Javeriana, magíster en educación y desarrollo social y doctor en educación, Nova University y el Cinde. Director de la línea de investigación en educación y pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades, del doctorado en Ciencias Sociales Niñez y juventud, de la Universidad de Manizales y el Cinde. Correo electrónico: revistacinde@umanizales.edu.co

is a civilizing, social, cultural, historical process; a symbolic dimension played within institutions, which leads to the denial of human plurality. We think that the transformation of this reality implies building human plurality by recognizing girls, boys and young people in their uniqueness, by enabling their own discourse and actions at school and not only through actions pointing towards the universalization of access to the educational system.

Key words: social exclusion, educative institution, human plurality

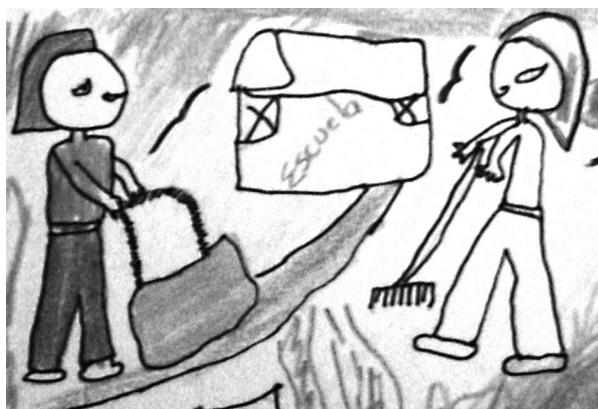
Introducción

Dentro de la institución educativa, la educación impartida, que nació como un ideal de la Ilustración, de la cual se gestan con Comenius los principios de los sistemas educativos modernos, ha sido valorada como bien público. El precepto comeniano de que “se enseña todo a todos” sigue siendo orientador en el desarrollo del sistema educativo (Narodowski, 2008). En la actualidad, no hay duda de que la educación es uno de los factores más importantes que afectan el desarrollo de las niñas, los niños y los jóvenes, y su importancia se refleja en que acceder a ella en igualdad de oportunidades es un derecho fundamental, como lo expresa la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), y que estar educado es una capacidad fundamental del ser humano (Nussbaum & Sen, 1998).

A pesar de los esfuerzos realizados por garantizar una educación universal, en Colombia, así como en muchos países de América latina y del mundo, persisten y se profundizan las inequidades y las exclusiones en el sistema educativo (Rivero, 2005; UNESCO, 2007). Si bien esta situación no puede ser atribuida en su totalidad al sistema, en la actualidad, se reconoce que éste puede ser fuente de exclusión, principalmente, por fallas en los procesos educativos (UNESCO, 2003). En consecuencia, especialmente en los últimos diez años, ha surgido la pregunta sobre la exclusión en la escuela, que empieza a tratarse en las políticas internacionales y nacionales de educación (UNESCO, 2003; Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2006).

En la vida diaria somos testigos de múltiples hechos que expresan situaciones de exclusión social en las niñas, los niños y los jóvenes, porque nunca logran ingresar al sistema educativo o porque, aun

estando en él, son expulsados con o sin argumentos. Estas situaciones de injusticia social pueden ser tan comunes que, con frecuencia, pasan inadvertidas, se vuelven parte de nuestra cotidianidad o las percibimos como naturales e inevitables –como nos sucede en Colombia con las múltiples expresiones de violencias que vivimos–. Creemos que si siempre han existido niñas, niños y jóvenes en desventaja física, psíquica o socioeconómica, y sabemos que a estos siempre les ha costado más entrar y permanecer en la escuela; hoy en día, cuando la institución educativa compite para sobrevivir en un mundo globalizado movido por las leyes del mercado, nos parece “normal” que precisamente éstos, los más vulnerables, no logren acreditar los estándares requeridos y, por tanto, queden por fuera.



Pero recientemente, tanto en Colombia como en el resto de América Latina, la exclusión escolar se ha dejado de ver como un hecho natural, y ha venido haciendo parte de la “nueva cuestión social” –un problema que reclama respuestas por parte del gobierno y la sociedad (Fleury, 2003).

Motivados por estas inquietudes, partimos de la siguiente hipótesis: “La institución educativa produce y reproduce exclusión social”. Para desarrollarla, nos propusimos responder estas tres preguntas: ¿cuáles son las manifestaciones de exclusión social en el actual sistema educativo?, ¿las políticas y planes que buscan intervenir la exclusión escolar fracasan porque no se ha profundizado en su significación para nuestro contexto o porque dicha exclusión ha sido leída acriticamente?, ¿cómo podríamos transformar esta realidad que afecta a un gran número de niñas, niños y jóvenes de Colombia y de América Latina?

Quisimos delimitar la lectura de la exclusión a la realidad colombiana, enmarcada en el contexto latinoamericano; para esto revisamos evidencias cuantitativas y cualitativas recientes sobre el acceso y la calidad del sistema educativo. Al buscar una mejor comprensión del problema, hicimos una relectura de los aportes que autores contemporáneos como Boaventura de Sousa Santos, Hannah Arendt, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron y Robert Castel han hecho a la noción contemporánea de exclusión social, a la luz de la exclusión que realiza la escuela.

Expresiones de la exclusión social en la escuela

La exclusión social en la escuela se manifiesta en resultados del sistema, pero, con frecuencia, los indicadores cuantitativos tradicionales presentados por los gobiernos, al tratarse de mediciones promedio, ocultan las inequidades y las exclusiones que afectan a grupos poblacionales específicos. La mayoría se limita a referirse a la exclusión como falta de acceso, expresada a través de las tasas de escolaridad para los diferentes niveles educativos. Un ejemplo ilustrativo de esto es el Informe del Estado Mundial de la Infancia 2009 (UNICEF, 2008), en el que se puede observar que, aunque el acceso a la educación en Colombia es inferior al promedio de la región de América Latina, no se vería como un problema crítico para el país¹. No obstante, en Colombia, así como en muchos de los países de la Región, si se revisan los indicadores por nivel de ingresos, aflora la presencia de una marcada estratificación social expresada en inequidad en el acceso; así, en Colombia, cuatro de cada diez niñas y niños que están por fuera de la escuela primaria se encuentran en el quintil más pobre (UNESCO, 2008).

Sin embargo, la exclusión educativa no se puede reducir a la falta de acceso; es decir, que no sólo importa cuántos niños, niñas y jóvenes están por fuera, sino que también lo primordial es la calidad de la educación que el sistema les imparte. De igual forma, ésta se expresa en las trayectorias escolares no

satisfactorias –como el ingreso tardío, la repitencia, la extraedad tardía, el abandono o la deserción– y la falta de pertinencia de los planes educativos frente a las necesidades y realidades de los escolares.

Pero lo más claro es que en Colombia estos problemas de calidad de la educación recaen con mayor peso sobre grupos poblacionales vulnerables, que en el país son los niños, las niñas y los jóvenes en condición de pobreza económica (quienes tienen desventajas acumuladas e intergeneracionales), así como los pertenecientes a minorías étnicas (negros, indígenas, raizales, gitanos), los que presentan discapacidad o quienes viven en zonas rurales o de frontera o son víctimas del destierro y se encuentran en condición de desplazamiento forzado (Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2005).

Esta segregación en el acceso al sistema educativo colombiano se puede objetivar en la Encuesta Nacional de Demografía y Salud realizada en Colombia en 2005 (Colombia, Profamilia, 2005). Allí figura que las niñas y los niños que habitan en la zona rural del país y los que se encuentran en el índice de riqueza más bajo tienen las mayores tasas de extraedad tardía, repitencia y deserción en la primaria². En la población desplazada por la violencia hay una mayor segregación en el sistema educativo; según la Encuesta Nacional de Verificación 2007, la mitad de los que debían estar cursando secundaria se encuentran en primaria, lo que muestra una alta repitencia, deserción e inasistencia escolar³³ (Colombia, Comisión de Seguimiento de la Política Pública sobre el Desplazamiento Forzado, 2008).

Una alta segregación socioeconómica con respecto a la calidad de la educación en la región de América Latina fue demostrada por Fernando Reimers (2000) en un reciente estudio, el cual señala

1 En el periodo 2000-2007, mientras que en nuestro país la tasa neta de escolarización (TNE) en la primaria es del 88% en las mujeres y el 89% en los hombres, y en la secundaria del 69% en mujeres y 62% en hombres; en el promedio de la región son respectivamente del 95% y 94% en la primaria y del 74% y 69% en la secundaria. La TNE que expresa la proporción de población en edad escolar que se encuentra matriculada en la edad normativa, indica la participación escolar entre la población escolar oficial para cada ciclo. Ésta no puede ser mayor del 100%.

2 La extraedad en la primaria se encuentra claramente entre quienes tienen el índice de riqueza más bajo, la TNE es del 82,2% y la tasa bruta de escolarización (TBE) es del 104,8%; y en la zona rural 79,3% y 101,7%. (La tasa bruta de escolarización expresa la proporción de estudiantes que se encuentran matriculados –independientemente de su edad–, entre el total de escolares en el rango de edad estipulado para ese nivel; si hay extraedad, ésta puede ser mayor del 100%). En relación con la tasa de repitencia escolar en la primaria es del 20,4% en la población con el índice de riqueza más bajo, y en la zona rural 19%. Por último, la tasa de deserción escolar en el índice de riqueza más bajo en la primaria es del 19,9% y en secundaria del 88,1%; en zona rural del 16,1 y 83,2% respectivamente.

3 Para la primaria se reporta una TNE del 88,5% y una TBE del 123,4%, en este grupo poblacional es evidente el problema de extraedad por ingreso tardío, debido, principalmente, a la baja calidad de la educación recibida y la inseguridad en los lugares de llegada.

que en Colombia, por ejemplo, el nivel de logro académico en estudiantes de primaria presentó una variación de 40% entre las escuelas de diferente nivel socioeconómico de los alumnos; las más altas tasas de repitencia se concentran en los mismos centros, lo que refleja que los contextos de aprendizaje segregados son los más afectados. Además, afirma que en la región los maestros menos calificados se agrupan en escuelas rurales y marginales y que los estudiantes de menores ingresos poseen probabilidades menores de finalizar la educación primaria en el tiempo previsto.

En nuestra región, algunos investigadores plantean que las niñas, los niños y los jóvenes más pobres económicamente son los más excluidos, puesto que no acceden a la escuela o bien acceden en condiciones inequitativas que no les permite permanecer en el sistema, y reciben educación irrelevante o ineficiente (Rivero, 2005; Ruiz & Pachano, 2006; Pérez, 2007). En este sentido, Miguel Bazdresch (2001, p. 75) afirma: “Los pobres tienen menos oportunidades educativas porque son pobres y/o los pobres tienen menos oportunidades educativas porque se les ofrece una educación empobrecida”.

Lo anterior indica que, por una parte, en Colombia, así como en otros países de América Latina, existe una profunda estratificación socioeconómica y una segregación del sistema educativo. Como lo afirman Bourdieu y Passeron (1998), la sociedad clasifica en clases sociales y el sistema educativo sigue el mismo esquema y lo reproduce y perpetúa, de manera que la escuela forma jóvenes para el trabajo técnico-práctico y a otros, para la universidad.

La exclusión educativa, si bien es una realidad que se refleja en los procesos actuales del sistema educativo, también es resultado de procesos históricos, entre ellos los cambios que han sufrido los modelos por las reformas de las políticas sociales en nuestra región. Adriana Puiggros (2001, p. 9), señala que en América Latina persisten problemas educativos que no han sido resueltos en las últimas décadas, a los cuales se suman los efectos negativos de la modernización neoliberal, entre ellos, la exacerbación de las estrategias de exclusión en el sistema educativo. En palabras de la autora:

La reforma educativa neoliberal orienta la inversión económica y pedagógica con inequidad y profundiza la desigualdad de los latinoamericanos, porque el ajuste que realiza consiste en producir el desfinanciamiento del sistema de instrucción pública y el establecimiento

de teorías, acciones, reglas, proposiciones, conceptos, dispositivos, costumbres, que producen una distribución de los saberes más injusta, más elitista, más concentrada socialmente, más centralizada regionalmente, más dependiente internacionalmente y que produce exclusión.

Este tipo de reforma, ha producido una reconstrucción social en el ámbito curricular. El modelo posee elementos estructurales no sólo de orden económico capitalista, sino también con respecto a la manera en que logra redefinir las relaciones sociales centrándolas en el individualismo y la competencia. Además, busca transformar la educación en un bien de consumo, rompiendo con la promesa de movilidad social con la cual fue construido el sistema y es utilizada para imponer nuevos significados acerca del orden social (Almonacid & Arroyo, 2000).

Además de que las oportunidades no son iguales para todos, los pensamientos y la forma de educar también excluyen. Las niñas, los niños y los jóvenes acogidos por el sistema presentan manifestaciones de exclusión educativa, que se materializan, principalmente en las fallas cualitativas de los procesos mismos de la educación: marginalización, estigmatización, homogenización, fracaso escolar, prácticas divisorias, diferencias vistas como deficiencias, silenciamientos y opresión. Un claro ejemplo de ello es la situación que denuncia Jaime Saldarriaga (2002, p. 36) en relación con las niñas, los niños y los jóvenes desplazados en Colombia; estos, al llegar a la ciudad, encuentran en ella:

[...] un modelo de escuela que entiende la cultura como una enciclopedia universal de conocimientos, que pretende transmitirla bajo el supuesto de que una vez adquirida –especialmente mediante la repetición y ejercitación–, se tendrán ciudadanos que respondan a los requerimientos de la sociedad, se adapten al orden establecido y sean productores en conformidad con dichos patrones.

Pese a que se propone que la escuela colombiana debe desarrollar procesos pedagógicos que “identifiquen características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje” (Colombia, MEN, 1994, art. 47), ésta desconoce a estos niños, niñas y jóvenes como sujetos en su singularidad, así como sus historias, saberes previos, capacidades, concepción del mundo, valores y su desarrollo cognitivo y moral. Por lo contrario, los asume como objetos de intervención, convirtiéndose en un factor de profundización de la inequidad y la exclusión social. La ins-

titución educativa en la práctica “es homogeneizante y poco receptiva de la diversidad cultural, de las individualidades y poco flexible frente a los cambios y contingencias sociales” (Saldarriaga, 2002, p. 36).

Implicaciones de lecturas acrícticas de la exclusión social en las intervenciones educativas

Las políticas y las acciones dirigidas a intervenir la problemática de exclusión en la institución educativa, con frecuencia resultan de apropiaciones acrícticas del discurso hegemónico de organismos internacionales y nacionales que las formulan; la “exclusión” aparece en los documentos de planeación, ejecución y evaluación como un discurso vacío. Las acciones propuestas se restringen a favorecer el acceso a la escuela, pero no hay un interés genuino en la calidad de la educación, dado que los recursos invertidos son insuficientes. Entonces, aparece la escuela como simple asimiladora de las niñas, los niños y los jóvenes excluidos, quienes, al ser recibidos en el sistema, deben sencillamente adecuarse a las normas y cultura dominante.

Ya la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) había señalado que en el ámbito mundial, las intervenciones institucionales dirigidas a corregir y prevenir la exclusión escolar han fracasado y aún pueden ser generadoras y reproductoras de mayor exclusión social. Afirmó que:

Es un hecho reconocido que las estrategias y los programas actuales han sido muy insuficientes o inadecuados en relación con las necesidades de los niños y los jóvenes vulnerables a la marginación y la exclusión. [...] A pesar de las excelentes intenciones, el resultado ha sido con demasiada frecuencia la exclusión: oportunidades de educación de “segunda clase” que no garantizan la posibilidad de continuar los estudios, o una diferenciación que se convierte en una forma de discriminación que deja a los niños con diversas necesidades fuera de la corriente dominante de la vida escolar y, más tarde, ya de adultos, al margen de la comunidad social y cultural en general (UNESCO, 2003, pp. 3-4).

A continuación exponemos cómo podría ser leída la exclusión social y las implicaciones derivadas de la falta de reflexión teórica en la aplicación de intervenciones en el sistema educativo.

Exclusión social: un fenómeno socioeconómico

Comprender la exclusión social como expresión extrema de desventaja socioeconómica podría llevar a restringir las intervenciones hacia esfuerzos de crecimiento económico con el propósito de garantizar cobertura universal en educación. Al verla simplemente como un resultado de la desigualdad socioeconómica, se optaría por garantizar la igualdad en los derechos y oportunidades, homogenizando las intervenciones. Al pensarla como un asunto legal –una forma de negación de ciudadanía–, se buscaría corregirla por vía normativa mediante la ampliación de derechos en las niñas, los niños y los jóvenes que se encuentran excluidos del sistema, pero, se ha visto que esfuerzos de este tipo no han logrado reducir la exclusión educativa y que, por el contrario, en algunos casos la han profundizado. Al respecto, afirma Adriana Puiggros (1999, p. 11): “La educación latinoamericana ha logrado ser exitosa en términos de crecimiento y expansión globales de las oportunidades de educación, pero perduran evidentes deficiencias en cuanto a su distribución y calidad”.

Al leer a Alberto Bialakowsky et ál. (2004), se puede comprender que, en realidad, el sistema educativo –al estar ordenado por los mandatos de privatización, focalización y asistencialismo– hace que las instituciones educativas conserven formas tutelares de intervención, buscando responder al síntoma o padecimiento social de la exclusión escolar; no obstante, la magnitud y complejidad de este problema en las escuelas desborda la capacidad institucional de atenderlo integralmente, lo cual genera impotencia en los maestros, que acuden a recursos hegemónicos de legitimación de la exclusión –como la naturalización y la inevitabilidad del problema. La impotencia no interpela, no produce interrogantes sobre el hacer; así, en las instituciones educativas se formulan intervenciones concretas e inmediatas, sin poder actuar sobre los determinantes individuales, contextuales y estructurales del problema.

Exclusión social: condición individual

En la escuela, la lógica institucional exige cuestiones de especialización, de separación, de individualización. Estas exigencias para tratar las “anormalidades” (extraedad, repitencia, deserción, fracaso escolar) imponen la realización de intervenciones

específicas, que apuntan a “aliviar” un síntoma en un sujeto, en particular –identificado dentro de una cadena causal como el más urgente o problemático–; recortando de esta manera tanto la acción del maestro como la vida del escolar. Bialakowsky et ál. (2004) señalan que en las ciudades de nuestra región, en los núcleos urbanos segregados –que en Colombia se ven cada vez más en los asentamientos subnormales receptores de población desplazada por la violencia–, es usual que las escuelas se conviertan en el espacio social de confluencia de un sinnúmero de instituciones sociales gubernamentales y no gubernamentales, que siempre de manera fragmentaria y con roles de tipo asistencial buscan actuar sobre problemáticas específicas en las niñas, los niños y los jóvenes escolares.

Pero, estas intervenciones institucionales centradas exclusivamente en los individuos los despojan de su condición social; se interviene, entonces, sobre individuos descolectivizados, des-socializándolos y, muchas veces, autorresponsabilizándolos de su situación. En este sentido, Ana María Pérez (2007) afirma que para los maestros, las “carencias” cognitivas, económicos, sociales y culturales de las niñas, los niños y los jóvenes son leídas como resultado de su incapacidad para acceder de manera exitosa al conocimiento escolar que desea impartir la escuela; de esta manera, los alumnos y sus familias son culpabilizados y señalados como únicos responsables de su fracaso escolar.

Tanto los responsables de la construcción de las políticas educativas como investigadores y maestros incorporan una visión naturalizada de estas expresiones de exclusión escolar, en su lenguaje y acciones, lo que facilita una aplicación “técnica” de los programas y acciones que realizan en la cotidianidad en las instituciones educativas (Bialakowsky et ál., 2003).

Exclusión social: atributo identificable

La lógica de la estrategia de focalización aplicada por las instituciones educativas, que busca delimitar zonas de intervención y generar prácticas o acciones específicas, además de atender grupos o poblaciones caracterizados en función de un déficit personal o problema como extraedad, repitencia, deserción o fracaso escolar, puede tener consecuencias negativas.

En primer lugar, esta delimitación puede producir acciones específicas o circunscritas sobre los problemas, dejando de abordar los orígenes de la exclusión. En segundo lugar, esta caracterización de la población en grupos relativamente homogéneos conlleva el peligro de la estigmatización⁴. El efecto de la estigmatización en las respuestas que ofrece la institución educativa se ve agravado por la formación de categorías de seres humanos identificados por sus carencias, estratificados en una suerte de imposibilidad para pensar el futuro de una manera positiva y dinámica, lo que lleva a la uniformidad. En este sentido, Gerardo Echeita (2008) advierte que tal como se han venido instaurando en muchos sistemas educativos, los dispositivos administrativos y las medidas llamadas “de atención a la diversidad del alumnado”, centradas en los grupos de escolares más vulnerables y en intervenciones específicas hacia ellos, pueden convertirse en una “trampa” y generar mayor segregación.

Exclusión social: proceso que expulsa al excluido fuera de la sociedad

Esta lectura lleva a considerar a la niña, el niño o el joven excluido como alguien que el sistema educativo que debe integrar o acoger, lo que podría significar asimilación al sistema social general. En este sentido, vale la pena traer aquí esta cita de Paulo Freire (1990, p. 69) en relación con otros excluidos del sistema educativo, “los analfabetos”:

Estos hombres [...] no son “seres fuera de”; son “seres para otro”. Por lo tanto la solución a su problema no reside en convertirse en “seres dentro de él”, sino hombres que se liberen a sí mismos, ya que en realidad no son marginales a la estructura, sino hombres oprimidos dentro de la misma. Alienados, no pueden superar su dependencia mediante la ‘incorporación’ a la misma estructura que es responsable de su dependencia.

Freire advierte del peligro de la incorporación o la asimilación de estos excluidos, que al considerarlos fuera de la sociedad, estos “otros”, “incapaces”, “indeseables” deben hacer todo lo necesario para parecerse al común de la “sociedad”; deben ser

4 Para Erving Goffman (2003), el estigma es una situación del individuo inhabilitado para una plena aceptación social. Éste se usa para hacer referencia a un atributo –entendido como identidad social– profundamente desacreditador. De esta manera se construye una teoría del estigma, una ideología para justificar la inferioridad de quien lo padece, y exponer el peligro esta persona representa para los demás.

homogenizados para poder encajar en la sociedad general. Como lo presenta Arendt (1998), esa asimilación social implica la negación de la pluralidad humana, sobre el que se profundizará.

Una nueva lectura de la exclusión social en la escuela

Es fácil no preguntarse qué significa realmente la exclusión social que ocurre en la escuela; simplemente, reconocemos que existe y actuamos, a fin de intervenirla como un problema social. Pero, como señala Sonia Fleury (1998), esta noción se usa cada vez más en el campo de las políticas sociales (como la educativa) y se asume con un gran vacío teórico, lo cual propicia una aplicación arbitraria como comodín, desde el punto de vista político y estratégico, con implicaciones negativas, en relación con el problema –como se expuso en el apartado anterior–. Pero si entramos a mirar esta noción en la escuela, desde la relectura de algunos autores contemporáneos, como proponemos a continuación, podemos comprenderla como proceso cultural y de relación social, con dimensión simbólica e institucional.

En primer lugar, Boaventura de Sousa Santos (2003) hace una diferenciación clara entre desigualdad y exclusión, lo que posibilita mirarla en su singularidad sin negar sus dimensiones económicas y políticas. En sus palabras:

Si Marx es el gran teorizador de la desigualdad, Foucault es el gran teorizador de la exclusión. Si la desigualdad es un fenómeno socioeconómico, la exclusión es, sobre todo, un fenómeno cultural y social, un fenómeno de civilización. Se trata de un proceso histórico a través del cual una cultura, por medio de un discurso de verdad, crea una prohibición y la rechaza. [...] El grado extremo de la exclusión es el exterminio [...]. El grado extremo de la desigualdad es la esclavitud (pp. 126-127).

Como grado extremo de la exclusión social, el exterminio⁵ expresa un método de invisibilización en el cual lo que se extingue cobra la apariencia de autoeliminación casi natural. Pero, ésta parece tener un efecto más hondo: la profunda desestructuración subjetiva que genera una fuerte dificultad de actuar constituyendo lazos colectivos (Mota, 2003).

5 Arendt en su obra *Orígenes del totalitarismo*, señala que el proceso que condujo a los judíos al exterminio comenzó con la privación de los derechos, relegando a este grupo a carecer del “derecho a tener derecho”. Se creó una completa ausencia de derechos antes de atacar el derecho a la vida.

Esta primera reflexión ayuda a romper la lectura errónea de la exclusión educativa reducida a un fenómeno socioeconómico, lo cual permitiría pensar que en América Latina y, en particular en Colombia, donde con frecuencia las niñas, los niños y los jóvenes excluidos del sistema educativo son quienes históricamente se encuentran en peor condición de pobreza, como producto de la injusticia e inequidad. Esta coexistencia de desigualdad socioeconómica y exclusión social en un mismo grupo social no pueden crear la confusión de subordinarla a la dimensión económica.

En segundo lugar, Foucault (2001) aporta una reflexión sobre la dimensión principalmente simbólica de la exclusión: ésta resulta de la aplicación de los regímenes o discursos de verdad que separan a los individuos por sus conductas en normales y anormales, las cuales ordenan las relaciones sociales. Como institución disciplinaria, la escuela tiene como objeto vigilar, controlar y aplicar mecanismos de corrección. Crea ciertas disposiciones subjetivas con respecto a una única forma de ver la realidad. Lo normal presupone la cohesión y la homogeneidad. Al estar dividida en grados jerarquizados, destaca diferencias, pero esa diferenciación actúa como factor de movilidad y segregación dentro del sistema escolar (Almonacid & Arroyo, 2000; Zuluaga et ál., 2005). Entonces, se puede decir que la escuela sustenta instrumentos de poder que modulan la socialización y la subjetivación del sujeto.

Por otra parte, la regulación de los procesos escolares genera autodisciplina; crea prácticas divisorias que promueven u obstaculizan aquello que se clasifica como lo bueno, lo normal, lo posible, lo deseable (Birgin A, 2000). La escuela puede reconocer las diferencias, pero como las trata como deficiencias, las invisibiliza o, si las evidencia, es para someterlas al perverso juego entre la inclusión y la exclusión escolar (Ruiz & Pachano, 2006).

Sin embargo, en esta discusión que aporta Foucault acerca de la dimensión simbólica de la exclusión social, es necesario reconocer que para este autor también en las relaciones de poder hay forzosamente la posibilidad de resistencia. En este sentido, Foucault (2000) define al cuidado de sí, a las prácticas de libertad, mediante las cuales el individuo busca constituirse y transformarse.

Continuando la discusión sobre la dimensión simbólica, encontramos un aporte fundamental en

la teoría de la reproducción de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron. Ellos consideran que el conocimiento, en vez de ser simplemente transmitido, funciona como una fuerza reproductora que parcialmente sirve para ubicar a los sujetos dentro de límites específicos de clase, género y raza. La escuela es la institución investida de la función social de enseñar y, por esto mismo, de definir lo que es legítimo aprender, como ejercicio de violencia simbólica ejercida a través de la acción pedagógica:

[...] el principal mecanismo de imposición del reconocimiento de la cultura dominante como cultura legítima y del correspondiente reconocimiento de la ilegitimidad de la arbitrariedad cultural de los grupos o clases dominadas reside en la *exclusión*, que quizá no tiene nunca tanta fuerza simbólica como cuando toma la apariencia de *autoexclusión*. [...] aparezca a los que la sufren como la prueba de su indignidad cultural y para que nadie pueda aducir ignorancia de la ley de la cultura legítima (Bourdieu & Passeron, 1998, pp. 82-83).

De este modo, la institución educativa, logra convencer fácilmente a los excluidos de que deben su destino escolar y social a su falta de capacidades o méritos cuanto mayor sea su desposesión. Esta operación de naturalización de lo social, es decir, convertir desigualdades sociales en desigualdades naturales de inteligencia o de cultura, le permite cumplir su función de legitimación.

Pero, no podríamos terminar esta reflexión sin antes señalar que Henry Giroux (2006, p. 124) interpela esta tesis reproductiva y plantea que no es posible mantener la tesis de que las escuelas son únicamente entidades de dominación y reproducción, pues ello significaría desconocer la existencia de las luchas y las contradicciones que caracterizan su dinámica interior, que desde una pedagogía crítica podrían transformarla. Según Giroux (2006, p. 181):

[...] el poder y el discurso [...] no actúan como el simple eco de la lógica del capital, sino como una polifonía de voces mediadas dentro de diferentes estratos de la realidad conformados gracias a una interacción de las formas de poder dominante y subordinada (puede entonces inventarse no sólo un lenguaje de crítica sino también un lenguaje de posibilidad).

Desde una perspectiva cercana a este último autor, Marco Raúl Mejía y Myriam Inés Awad (2004, p. 67) ofrecen, a partir de la revisión crítica de la educación popular en Colombia, un camino esperanzador. Su planteamiento fundamental es que “lo popular” irrumpe en el sistema mundial como algo

subalterno que visibiliza las fisuras provocadas por la nueva marginalización, interpela el discurso de progreso de la nueva Ilustración globalizada –que promete la universalización de la educación– y empieza a dar señales de que desde contextos al margen, es posible reconstruir sentidos y crear, no sólo nuevas oposiciones, sino también nuevas formas de organización y espacios de poder desde lo global.

Mejía y Awad (2004, p. 90) encuentran en la pedagogía liberadora de Freire, un compromiso fundamental de los educadores en el develamiento de las diversas manifestaciones de la opresión de los grupos dominantes sobre los procesos de saber y conocimiento, a fin de propiciar la constitución de otras formas y mecanismos de poder contrahegemónicos, desde la lucha por el empoderamiento de los excluidos, hacia la construcción de un proyecto de sociedad justa y solidaria.

Estas nuevas miradas acerca de la dimensión principalmente simbólica de la exclusión educativa ofrecen elementos fundamentales con los cuales romper con la lectura equivocada de este problema como condición individual.

En tercer lugar, evocamos a Robert Castel (2004, p. 66) quien afirma que la vaguedad, la imprecisión y la deficiencia que caracterizan a muchas de las políticas de discriminación positiva, con frecuencia, generan estigmatización de la población beneficiaria. Los dispositivos aplicados por las instituciones sobre los beneficiarios –que buscan garantizar y monitorear las intervenciones sociales– producen en ellos rótulos y etiquetas que los discriminan de manera negativa. Castel (2004), enfatizando en el carácter reconocido y oficial de la exclusión social, señala que ésta representa una condición o un estatuto que responde a una acción de separación, de delimitación y diferenciación; se puede afirmar entonces que es resultado de la construcción social de las normas e instituciones (Castel, 2004, p. 67): “Las exclusiones son formas de discriminación negativa que obedecen a reglas estrictas de construcción, en una sociedad dada”.

A partir de la lectura de Castel, se puede cuestionar el planteamiento también erróneo de la exclusión escolar leída como atributo identificable en quien la padece, y revisar las políticas de inserción y las estrategias de focalización de las intervenciones que se limitan a la actuación sobre personas y grupos vulnerables, con las posibles consecuencias negativas que ya mencionamos.

En cuarto lugar, traemos de nuevo a Santos (2003), quien señala que la exclusión social impide el carácter esencial de la diferencia y es resultado de normas y prácticas homogenizantes; y a Arendt (1998), quien afirma que lleva a la reducción y abolición o negación de la pluralidad humana, y separa e impide la acción y el discurso de los hombres. Esta negación del discurso despoja a los individuos de su condición de actores. La pluralidad en Arendt implica una pluralidad de únicos, de individuos singulares, cada uno de ellos con una historia de vida diferente, al poner por consiguiente el énfasis en la distinción:

La pluralidad humana es la paradójica pluralidad de los seres únicos [...] El discurso y la acción revelan esta única distintividad. Mediante ellos, los hombres se diferencian en vez de ser meramente distintos; son los modos en que los seres humanos se presentan unos a otros, no como objetos físicos, sino *qua* hombres (Arendt, 1998, p. 200).

La pluralidad se refiere a la distinción de seres únicos, cada uno de los cuales es portador de una historia que lo caracteriza y distingue de todos los demás. Arendt (1998, p. 201) dice que “la condición humana de la pluralidad, es decir, de vivir como ser distinto y único entre iguales”, y es la condición específica para la existencia de toda experiencia política. Así, la exclusión niega la dimensión humana del hombre y niega su potencial como sujeto capaz de construir con otros su propia realidad.

Esta última reflexión que ofrecen estos dos últimos autores brinda elementos para preguntarnos por las políticas y estrategias de inclusión educativa que el sistema asume para contrarrestar el problema de exclusión, buscando reintegrar a quienes están fuera de él.

En pocas palabras, podemos decir que a través de esta nueva lectura, comprendimos que la exclusión educativa se trata de un proceso cultural y relacional social, en el que desempeña papel privilegiado la dimensión simbólica de normas e instituciones que impiden el carácter esencial de la diferencia, restringen la acción y el discurso de los hombres, reducen o extinguen la pluralidad humana y, en su expresión más extrema, pueden llevar al exterminio.

Como producto de estas reflexiones, nos atrevemos a proponer algunas pistas teóricas que apunten a la transformación de la exclusión en la institución educativa del país y de la región. Si se reconoce la coexistencia de desigualdad socioeconómica y exclusión social en la escuela, pensamos que no sólo

no podemos reducir las intervenciones sobre el problema económico, sino que también debemos reconocer la complejidad del problema revisando y transformando las prácticas culturales excluyentes de las instituciones educativas.

Partiendo de la necesidad de revisar la focalización de intervenciones hacia los individuos y grupos excluidos del sistema educativo, en su lugar hay que construir socialmente escuelas que no excluyan a ninguno de sus miembros. En ese sentido, podríamos decir que una escuela no excluye cuando:

- Escucha a las niñas, a los niños y a los jóvenes en su singularidad; no sólo devuelve y fortalece el discurso a quienes se les ha negado, sino que también considera la riqueza de las múltiples perspectivas.
- Promueve la acción de las niñas, los niños y los jóvenes como sujetos políticos desde su distintividad, y deja de verlos como objetos de intervención, a la vez que posibilita la creación de formas colectivas de construcción de nuevos sentidos y realidades.
- Busca que las niñas, los niños y los jóvenes sean autores de su propia vida.
- Revisa y corrige las desigualdades y las exclusiones que ha generado en los niños y los jóvenes, desde una lógica de la redistribución en el sentido económico y del reconocimiento de la singularidad en el sentido cultural.

Conclusiones

La institución educativa desempeña un papel activo en la producción y el mantenimiento de condiciones de exclusión social, lo cual podría cambiar con una postura crítica y una profunda acción transformadora que rompa los procesos estructurales y simbólicos implicados en ésta. Como producto de esta reflexión acerca de la exclusión que realiza la escuela, ahora se puede afirmar que la exclusión educativa es un proceso histórico, cultural, social y civilizatorio; una dimensión simbólica que se juega en las instituciones –“lo instituido, lo establecido o fundado”–, que lleva a la negación de la pluralidad humana. En consecuencia, pensamos que transformar esta realidad en la escuela implica reconocer a las niñas, los niños y los jóvenes en su singularidad, y posibilitar su propio discurso y acción; también significa la construcción de la pluralidad como condición de

toda vida política y no sólo la universalización del acceso al sistema educativo.

Referencias

- Almonacid, C. & Arroyo, M. (2000). Educación, trabajo y exclusión social: tendencias y conclusiones provisionales. En P. Gentili & G. Frigotto (Comps.). *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (pp. 259-275). Buenos Aires: Clacso. Recuperado el 1 de octubre de 2009 de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/educacion/arroyo.pdf>
- Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Bazdresch, M. (2001). Educación y pobreza: una relación conflictiva. En A. Ziccardi (Comp.). *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía los límites de las políticas sociales en América latina*. Buenos Aires: Clacso.
- Bialakowsky, A. et ál. (2003, septiembre). Procesos sociales de trabajo en instituciones públicas: actores bifrontes. *Encrucijadas: Revista de la Universidad de Buenos Aires*, 23, 38-48.
- Bialakowsky, A. et ál. (2004). Procesos sociales de exclusión-extinción. Comprender y coproducir en las prácticas institucionales en núcleos urbanos segregados. En L. Mota & A. Cattani (Coords). *Desigualdad, pobreza, exclusión y vulnerabilidad en América latina: nuevas perspectivas analíticas* (pp. 101-142). México, D. F.: Centro de Estudios sobre Marginación y Pobreza del Estado de México.
- Birgin, A. (2000). Capítulo IX. La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En P. Gentili & G. Frigotto (Comps.). *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. (pp. 221-239). Buenos Aires: Clacso. Recuperado el 1 de octubre de 2009 de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/educacion/birgin.pdf>
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, D. F.: Fontamara.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Comp.). *La exclusión: bordeando sus fronteras* (pp. 55-86). Barcelona: Gedisa.
- Colombia. Comisión de Seguimiento de la Política Pública sobre el Desplazamiento Forzado (2008). *Proceso nacional de verificación de los derechos de la población desplazada. I Informe a la Corte Constitucional*. (Bogotá, 31 de enero). Recuperado el 1 de octubre de 2009 de: http://www.codhes.org/index.php?option=com_content&task=view&id=39&Itemid=52
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Bogotá: El Ministerio. Recuperado el 1 de octubre de 2009, de: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-90668.html>
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (1994). *Decreto 1860 de agosto 3 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos*. Recuperado el 1 de octubre de 2009 de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-86240_archivo_pdf.pdf
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2006). Plan decenal de educación 2006-2016. Bogotá: El Ministerio. Recuperado el 1 de octubre de 2009 de: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-140863_archivo.pdf
- Colombia. Profamilia (2005). *Encuesta Nacional de Demografía y Salud*. Bogotá: Profamilia.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. *Voz y quebranto. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9-18. Recuperado el 1 de octubre de 2009, de: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.htm>
- Fleury, S. (1998). Política social, exclusión y equidad en América latina en los 90. [Revista virtual]. *Nueva Sociedad*, 156. Recuperado el 1 de octubre de 2009, de: http://www.nuso.org/upload/articulos/2698_1.pdf
- Fleury, S. (2003). La expansión de la ciudadanía. En Departamento Administrativo de Bienestar Social, Pontificia Universidad Javeriana, *Memorias del Seminario Internacional Inclusión Social y Nuevas Ciudadanías: condiciones para la convivencia y seguridad democrática* (pp.167-193). Bogotá: DABS.
- Foucault, M. (2000). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. Diálogo con H. Becker, R. Furnet-Betancourt, A. Gómez-Müller, 20 de enero de 1984. *Nombres, Revista de filosofía*, 10 (15), 257-280.

- Foucault, M. (2001). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Introducción de Henry Giroux. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía* (4ª ed.). México, D. F.: Siglo XXI.
- Goffman, E. (2003). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrurtu.
- Mejía, M.R. & Awad, M.I. (2004). *Educación popular hoy. En tiempos de globalización*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Mota, L. (2003). Los rostros actuales de la pobreza urbana: elementos para una reorientación de la política social. En L. Mota & A. Cattani (Coords). *Desigualdad, pobreza, exclusión y vulnerabilidad en América Latina: nuevas perspectivas analíticas* (pp. 81-99). México, D. F.: Centro de Estudios sobre Marginación y Pobreza del Estado de México.
- Narodowski, M. (2008). La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las reflexiones, las demandas y los slogans *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 19-26. Recuperado el 1 de octubre de 2009, de: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art2.pdf>
- Nussbaum, M.C. & Sen, A. (1998). *La calidad de vida* (1.ª ed. en español). México, D. F.: The United Nations University, Fondo de Cultura Económica.
- ONU (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, del 20 de noviembre de 1989. Nueva York: ONU.
- Pérez, A.M. (2007). Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores. *Revista Iberoamericana de Educación* [Versión electrónica], 43 (6), 1-9. Recuperado el 1 de octubre de 2009 de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1807Rubio.pdf>
- Puiggrós, A. (1999). Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo: del liberalismo al neoliberalismo pedagógico. *Estudios interdisciplinarios de América Latina y el Caribe (Israel)*, 10 (1), 5-24.
- Puiggrós, A. (2001). Educación y poder: desafíos del próximo siglo. En C.A. Torres (Comp.). *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI* (pp. 9-21). Buenos Aires: Clacso.
- Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América latina en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación* [Versión electrónica], 23, 21-50. Recuperado el 1 de octubre de 2009 de: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.htm>
- Rivero, J. (2005). Políticas educativas y exclusión: sus límites y complejidad. *Reice, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* [Revista virtual], 3 (2), 33-41. Recuperado el 1 de octubre de 2009 de: <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art3.pdf>
- Ruiz, D. & Pachano, L. (2006). La extraedad como factor de segregación y exclusión escolar. *Revista de Pedagogía*, 27 (78), 33-69.
- Saldarriaga, J. (2002). ¿Educación de desplazados o transformación de la escuela? *Desde la Región*, 37, 35-39.
- Santos, B. (2003). Desigualdad, exclusión y globalización: hacia la construcción multicultural de la igualdad y la diferencia. En B. Santos. *La caída del Angelus Novo. Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política* (pp. 125-165). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas.
- UNESCO (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación. Un desafío y una visión. Documento conceptual*. París: Unesco. Recuperado el 1 de octubre de 2009 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf>
- UNESCO (2007). *Educación para todos en el 2015 ¿Alcanzaremos la meta? Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2008*. París: UNESCO. Recuperado el 1 de octubre de 2009, de: <http://www.unesco.org/es/efareport/reports/2008-mid-term-review/>
- UNESCO (2008). *Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2009. Panorámica regional. América latina y el Caribe*. París: UNESCO. Recuperado el 1 de octubre de 2009 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001784/178428s.pdf>

UNICEF (2008). Estado Mundial de la Infancia 2009. Salud materna y neonatal. Tablas estadísticas. Nueva York: Unicef. Recuperado el 1 de octubre de 2009 de: <http://www.unicef.org/spanish/sowc09/statistics/statistics.php>

Zuluaga, O.L. et ál. (2005). *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, IDEP, Cooperativa Editorial Magisterio.