

**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 COLECTIVOS**

**LUIS ANTONIO CRUZ VARGAS
JAIRO ANDRES MENESES QUINTERO
WILSON MARINO IBARRA ÑAÑEZ
GISCARD DOLMARK DIAZ HERRERA**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD
PITALITO HUILA**

2016

**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 COLECTIVOS**

LUIS ANTONIO CRUZ VARGAS

JAIRO ANDRES MENESES QUINTERO

WILSON MARINO IBARRA ÑAÑEZ

GISCARD DOLMARK DIAZ HERRERA

Trabajo de grado para optar al título de magister en educación desde la diversidad

Asesora:

ANGELA MARÍA SANCHEZ OSSA

Docente Investigadora

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD

PITALITO HUILA

2016

NOTA DE ACEPTACIÓN:

Firma del presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Neiva, Diciembre /2015

Dedicatoria

Este proyecto lo queremos dedicar a DJOS por guiarnos e iluminarnos siempre, a la Universidad que nos mostró una nueva ruta de formación, a nuestras familias por su amor y apoyo brindado durante el tiempo que duro nuestra formación.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
Resumen.	8
CAPÍTULO 1: GENERALIDADES	
Introducción	11
Planteamiento del problema	13
Justificación	21
Objetivos	
Objetivo General	23
Objetivos específicos	24
CAPÍTULO 2: DIVERSOS PENSAMIENTOS Y TEORIAS	
Antecedentes	25
Diversos Pensamientos y teorías	32
Aproximación al concepto de exclusión	32
La exclusión educativa	34
Las dimensiones de la exclusión	35
Participación social de los jóvenes en el entorno escolar	36

Exclusión en el entorno escolar por razones de ritmos y estilos de aprendizaje	43
Condiciones sociales, culturales y económicas como generadores de exclusión	47
Los proyectos de vida colectiva o en función de lo social	50

CAPITULO 3: EL CAMINO A SEGUIR

Diseño metodológico	55
Población y muestra	56
Técnicas e instrumentos de recolección de datos	56
Fases o etapas de estudio	57

CAPÍTULO 4: CARACTERIZACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA DE LA I. E. NORMAL SUPERIOR DE PITALITO HUILA

60

CAPITULO 5: LA CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS DE VIDA COLECTIVA DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO ONCE DE LA NORMAL SUPERIOR DE PITALITO - HUILA EN MEDIO DE FACTORES DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL ENTORNO ESCOLAR.

Una mirada a los proyectos de vida colectiva	115
Así ven los jóvenes el entorno que socioeducativo en donde construyen sus proyectos de vida colectiva.	116

Conclusiones y recomendaciones	123
Anexos	127
Referencias Bibliográficas	136

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 develan 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.

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

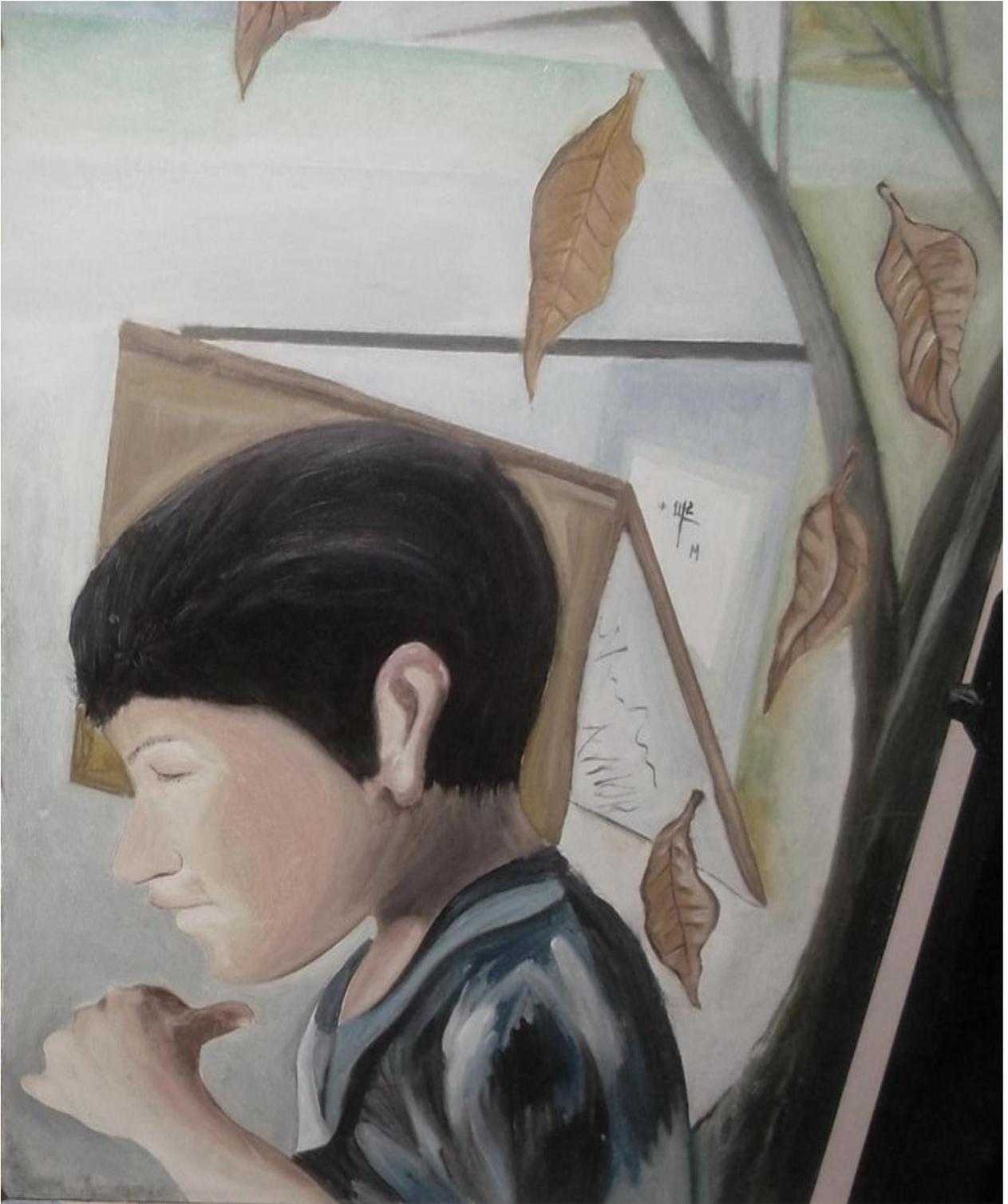
Abstract

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 COLECTIVE 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.

CAPÍTULO 1: GENERALIDADES



Introducción

La presente investigación parte de problemáticas establecidas en la Normal Superior de Pitalito Huila, representados en la exclusión juvenil; particularmente los factores de exclusión educativa por parte de la institucionalidad educativa y del mismo medio social juvenil y la forma como estos influyen en la construcción de sus proyectos de vida social y colectiva.

Esta investigación tiene como propósito tipificar los principales problemas de exclusión educativa que se presentan entre los jóvenes, a partir de la investigación realizada con los estudiantes del grado once de la Normal Superior de Pitalito Huila, estableciendo el impacto que dichos problemas tienen en la construcción de sus proyectos de vida colectiva.

El problema de esta investigación se definió a partir del reconocimiento de que la exclusión educativa afecta a la población juvenil de diversas condiciones sociales, culturales y económicas de todo el mundo. De otra parte, del reconocimiento empírico que en el entorno escolar de la Normal Superior de Pitalito la exclusión educativa tiene las mismas magnitudes que en el resto del país y que en el resto del continente, lo cual amerita producir un conocimiento cierto y válido para evaluar la capacidad de incidencia en los proyectos de vida como comunidad, y tomar las medidas pertinentes.

Se recurrió a teóricos de profusa producción intelectual como Durkheim, Taberner, Tezanos, Martínez y Escudero que le dan solidez y consistencia a la investigación, que es de tipo hermenéutico-descriptivo, con lo cual se busca caracterizar y comprender un hecho o fenómeno que afecta una determinada situación social.

La Población total objeto de estudio son 120 estudiantes del grado once, con edades que oxilan entre 15 y 18 años aproximadamente y por tratarse de una población de un grupo menor de individuos, la muestra fue equivalente a la población total. La información fue tomada directamente de las fuentes primarias por medio de encuestas y entrevistas de grupo focal. Los anteriores instrumentos de recolección de información se sometieron al proceso de triangulación para garantizar la confiabilidad y validez del conocimiento producido a lo largo de la investigación.

Finalmente se realizó la sistematización e interpretación de resultados mediante una matriz de categorías y variables con todo el rigor metodológico y académico.

EXCLUSIÓN JUVENIL: UNA MIRADA A LOS PROBLEMAS DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA

Descripción del problema

A propósito de la exclusión: La escuela es hoy por hoy, después de la familia, una de las principales instituciones para la socialización humana. Es en este escenario donde, a la par con el desarrollo de las estructuras cognitivas, evoluciona la estructura física, se internalizan las normas básicas de la convivencia social y se estructuran las primeras bases de lo que Tezanos, (2001) denominó “ciudadanía social”; es decir, se empieza a tener conciencia de su ser como sujeto de derechos y deberes, cuya lucha por alcanzarlos o preservarlos está estrechamente unido a las relaciones de poder.

Estos dos elementos, el de ser persona de derechos y deberes y la lucha de poderes por controlarlos, reflejan en el entorno escolar, el universo completo y complejo de la mayoría de las realidades sociales y culturales de los grupos humanos. Y una de ellas es la exclusión de la ciudadanía social.

La exclusión educativa vista desde la perspectiva del derecho a la educación, se convierte en un elemento importante y fundamental de la exclusión social. Al respecto (Poggi, 2014) afirma que “al introducir el aprendizaje como una dimensión fundamental de la inclusión o exclusión educativa, se abre un conjunto de problemáticas vinculadas con las exigencias que se desprenden de la capacidad de inclusión que tienen las políticas y los sistemas educativos (pág.15).

Exclusión educativa en América Latina: Según cifras reportadas por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2007), en América Latina a medida que avanzan los grados de escolaridad los sistemas educativos se vuelven más excluyentes en términos de acceso y de permanencia en el sistema. Al respecto el informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina, identificó que “Mientras el 90% de los niños latinoamericanos en edad de asistir a primaria, concurren efectivamente a ese nivel, este porcentaje desciende al 68% en el caso del nivel medio. ...los hogares insertos en el sector formal más integrado presentan tasas netas de nivel medio casi tan altas como las de nivel primario, pero a medida que la inserción laboral se torna más precaria e inestable aumentan las dificultades de los hogares para sostener la trayectoria escolar a término de los adolescentes” (pág.85).

Como se puede apreciar del anterior informe, a medida que avanza la edad de los estudiantes y los grados superiores de escolaridad, menor es la probabilidad de tener acceso al sistema educativo. del mismo modo es posible apreciar que las personas vinculadas al mercado laboral formal tienen mayores posibilidades de permitirles a sus hijos e hijas continuar en sus procesos de formación educativa, lo cual contrasta con aquellas personas que se encuentran en la informalidad; quienes en la mayoría de las ocasiones se ven forzados a negar a sus hijos e hijas el derecho a la educación por la sencilla razón de no poseer estabilidad laboral que le genere los recursos suficientes para su mantención y permita continuar con sus estudios secundarios y/o profesionales, y ello, de acuerdo a lo establecido por (Gimeno, 2000), influye en cuatro aspectos básicos relacionados con la inclusión educativa: “la posesión de conocimientos y habilidades para poder incluirse en los

procesos propios de la sociedad actual; el desarrollo de herramientas de pensamiento (procesos cognitivos), para emplear los conocimientos en contextos concretos; las habilidades para aprender y comprender dentro y fuera de la escuela y la capacidad de convivir al interior de una cultura que es plural y en la que hay consensos y disensiones” (pág.34).

Las exclusiones educativas vistas también como desigualdades u oportunidades asimétricas se presentan a juicio del (PNUD, 2007) no sólo en términos de acceso y permanencia en el sistema, sino que existen otros factores específicos que sirven para representar las distintas formas en que se configuran estas desigualdades. “La primera de ellas es cómo la pertenencia a ciertos grupos culturales o étnicos aumenta las probabilidades de fracaso educativo. Es un hecho ampliamente reconocido que las comunidades indígenas y las afro-descendientes han sido las últimas en ser incorporadas a las aulas y aún siguen estando entre los sectores sociales con menos acceso a la educación” (pág. 118).

Pensar tan solo en la situación de los habitantes de la costa pacífica, los indígenas en la Guajira, Cauca, Putumayo y otras tantas poblaciones marginadas en Colombia, hacen cada vez más evidente la gran incidencia de la exclusión educativa en el país. Exclusión que está sumiendo en la pobreza y la indigencia a millones de personas ante la mirada indiferente de los honorables dirigentes del país.

Cifras de exclusión Educativa en Colombia: Las condiciones de exclusión educativa en Colombia por razones de deserción y permanencia al sistema escolar no son diferentes al

resto de América Latina. Al respecto la (UNICEF, 2013) en su informe sobre la situación de la niñez en Colombia encontró que “... a 2012, la cobertura neta en el grado transición es del 64% y la de educación media (a la que sólo cuatro de cada 10 adolescentes entre 15 y 17 años están asistiendo) es del 62%” (pág.10).

Por otra parte, al hacer una aproximación bibliográfica a un estudio de (Galvis, 2013), para la universidad de los Andes, se pudo identificar que existen muchas otras formas de exclusión educativa en Colombia. El estudio referencia que en el análisis “con estudiantes de los grados quinto y noveno, se encontró que el 29% de los estudiantes de 5° y el 15% de 9° manifestaban haber sufrido algún tipo de agresión física o verbal de parte de algún compañero” (pág.7).

Sumado a lo anterior, y quizás el mayor factor de incidencia en la exclusión educativa en Colombia, es el conflicto armado que por más de 50 años ha desangrado al país obligando a miles de campesinos a abandonar sus tierras y dirigirse a las ciudades para seguir engrosando la interminable lista de pobres y marginados del territorio colombiano. Según el (PNUD, 2007), “en Colombia, los sucesos del conflicto armado que más amenazan la educación de los niños y jóvenes son el desplazamiento forzado, el secuestro, el reclutamiento y la exposición de estas poblaciones a las minas antipersonas”. (pág. 122).

Según una investigación realizada por la Procuraduría General de la Nación, para el año 2006, “el 18% de la población total desplazada registrada en el sistema de información son menores de cinco años y el 36% se encuentran entre los 5 y 17 años de edad. (pág. 123). Cifras que no son nada alentadoras y que hacen cada vez más visible la gran

problemática de la niñez y la juventud colombiana con relación a su vinculación al sistema educativo y las nefastas consecuencias que para ellos y sus familias genera este flagelo.

Exclusión educativa en el Huila: Existen algunos datos de exclusión educativa en el departamento del Huila. De acuerdo al informe del área de cobertura de la Secretaría de Educación del departamento del Huila, denominado eficiencia interna 2014, en el departamento para este año se vincularon al sistema educativo 140.860 estudiantes, de los cuales, al finalizar el año, 1.230 reprobaron el grado y 29.460 habían desertado del programa (Simat, 2009). El documento establece información que permite identificar las causas asociadas a este fenómeno, como algunas políticas internas en las Instituciones educativas las cuales prácticamente obligan a un estudiante a desertar cuando su rendimiento académico o su disciplina no están acordes a las exigencias del plantel educativo, la mala convivencia entre los estudiantes por condiciones socioeconómica, de género, etnias, discapacidades físicas y cognitivas. Lo anterior muestra una realidad parcial que resulta inquietante en términos de repitencia y de exclusión en el sistema escolar.

De otra parte y en el marco del desarrollo del proyecto de derechos humanos en el departamento del Huila, denominado “vivencia de los derechos humanos en la escuela”, se pudo identificar una serie de condiciones que afectan la convivencia escolar y que se constituyen en elementos preponderantes de exclusión educativa en las instituciones del departamento. En síntesis, el informe de resultados del proyecto, establece elementos que se convierten en acciones de exclusión entre sus pares: agresiones verbales y físicas, exclusión para participar en grupos de trabajo, escaso respeto por las diferencias

individuales, dificultades para aceptar la opinión del otro, exclusión por razones de género, condición social y capacidades cognitivas, entre otros (Sedhuila, 2014).

Infortunadamente, para el caso del municipio de Pitalito, no se tiene información consolidada a mano, que sirva de referente para el presente proyecto.

Exclusión en la Normal: La situación de exclusión social como problema juvenil es alta y tiene diversas manifestaciones y matices en la Institución Educativa.

Una primera manifestación está asociada con aquella que tiene como origen el fracaso escolar. De acuerdo con las estadísticas identificadas en la institución, el 62% de los menores que reprueban un año escolar son excluidos del sistema. La manera más común de apartarlos del sistema escolar es solicitándole a los padres o acudientes que en forma voluntaria los retiren de la institución. Este mismo mecanismo de exclusión se puede observar con los estudiantes que presentan bajos rendimientos académicos; de los cuales y de acuerdo con los mismos datos estadísticos, el 42% son excluidos en el transcurso del año escolar (Secretaría Académica Normal Superior). Esta exclusión está en contravía con lo que el decreto 1290 de 2008 establece como un derecho de los estudiantes “identificar y respetar los ritmos y estilos de aprendizaje”.

Las formas de exclusión educativa en la Normal Superior también se manifiestan a través del irrespeto y la no aceptación institucional por los comportamientos diferentes de los estudiantes. Es bien sabido que los humanos y sus comportamientos tienden a individualizarse y a adquirir carácter de identidad; sin embargo se observa que en la Normal Superior, como en casi todas las Instituciones de Pitalito, se espera idealmente, que

todos los estudiantes se comporten en forma unánime y homogénea; es más, el manual de convivencia escolar (a lo largo de la investigación se hará un análisis a mayor profundidad) es el documento que regula dichos comportamiento y normativiza las acciones de los estudiantes, pese al enfoque de derecho que establece la ley 1620 de 2013.

Los estudiantes que se apartan de estos cánones comportamentales estatuidos son excluidos socialmente con sanciones o anotaciones, que visto desde la perspectiva de la formación humana busca más separar y segregar que incorporar a procesos de socialización y de inclusión.

Otros problemas de exclusión se originan en la discriminación realizada por sus pares. Muchos estudiantes (no se tiene hasta el presente cifras estadísticas) sufren segregación, conocida como bullying o matoneo escolar por razones de origen social, situaciones económicas, condiciones estéticas, preferencias sexuales, entre tantas otras y que terminan siendo determinantes a la hora de decidir su permanencia en la institución y dentro del sistema escolar.

De otra parte, estos fenómenos de exclusión vistos como exclusión educativa, al parecer, impiden que los jóvenes se involucren en proyectos de la vida social en el entorno escolar. Al respecto no se encuentran datos sistematizados que sirvan como referentes para el proyecto; sin embargo, en diálogos informales con docentes, se pudo evidenciar, en forma empírica, que existe dificultades para que los estudiantes participen en algunos proyectos institucionales como el de participación en el gobierno escolar, en proyectos de apoyo solidario a grupos e individuos que tienen necesidades, en participación a propuestas

como niños mediadores, pactos de aulas, grupos culturales, grupos juveniles, entre tantos otros.

Poder comprender cómo la exclusión, que genera el sistema educativo de la Normal Superior de Pitalito, afecta a los estudiantes en la construcción de sus proyectos de vida social, será uno de los propósitos del presente proyecto.

Formulación del problema

¿Cuál es la incidencia de los problemas de exclusión juvenil, principalmente en el ámbito educativo, en la construcción de proyectos de vida colectivos en los estudiantes de grado once de la Normal Superior de Pitalito Huila?

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 creer 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.

Objetivos

Objetivo general

Establecer el impacto que tienen los principales problemas de exclusión educativa que se presentan entre los estudiantes del grado once de la I. E. Normal Superior de Pitalito Huila en la construcción de proyectos de vida colectivos.

Objetivos específicos

- Caracterizar en los aspectos socio-demográficos a la población objeto de estudio identificando patrones sociales recurrentes de discriminación.
- Establecer condiciones sociales, académicas, culturales y económicas que se convierten en generadores de exclusión entre los jóvenes, principalmente del grado once de la I. E Normal Superior de Pitalito.
- Analizar el impacto que los diferentes elementos 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.

CAPÍTULO II: DIVERSOS PENSAMIENTOS Y TEORIAS



Antecedentes

A nivel general existen diversos estudios de cara a lo que se considera como problemas juveniles de exclusión social y educativa; no obstante, son pocas las publicaciones a nivel de Latinoamérica y de Colombia frente a las implicaciones sociales y humanas que tiene este problema con relación a la consolidación de proyectos de vida individuales y colectivos.

En el año 2010, Natalija Vrečer, Petra Javrh y Marta Capllonch, publicaron una investigación titulada “Impacto de la Exclusión Educativa en el ámbito escolar”. 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; Presenta los resultados obtenidos por los socios adscritos al Proyecto 3 de Includ-ED: Strategies for inclusión, del programa Marco de Investigación de la Unión Europea). El propósito central de la investigación del Proyecto 3 fue estudiar cómo influye la inclusión / exclusión educativa en diversas áreas de la sociedad (empleo, salud, vivienda y participación política), y qué tipo de oferta educativa contribuye a superar las desigualdades. Para la obtención de la información se utilizaron técnicas cuantitativas y 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 cuatro 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; 4) impacto de los antecedentes educativos en la participación política.

Entre los resultados se identificó que la exclusión educativa afecta por igual a las diferentes áreas objeto de estudio del Proyecto 3 (empleo, salud, vivienda, y participación política y social). En especial, cabe destacar cómo todas las acciones orientadas a la transformación social prestan especial atención a los grupos vulnerables, como los jóvenes, las mujeres jóvenes, las mujeres que han sido víctimas de violencia, los inmigrantes y los gitanos, las personas que han abandonado los estudios y las personas con discapacidad, porque la exclusión es multifactorial. Esta situación es compartida por los diferentes países participantes en la investigación. Los grupos vulnerables cuentan especialmente con bajos niveles educativos, tienen menos acceso al empleo, la salud, la vivienda y la participación social y política; por lo tanto, las políticas deben prestar especial atención a las problemáticas concretas de cada grupo (págs. 24-37).

Las conclusiones revelan que Los grupos vulnerables cuentan principalmente con bajos niveles educativos, manifestados en menos acceso al empleo, la salud, la vivienda y la participación social y política; por lo cual exalta la necesidad de políticas educativas y sociales justas desde el inicio de la etapa escolar de los niños; ya que los factores excluyentes en salud y participación política se empiezan a manifestar desde la infancia. Por lo tanto, los sistemas escolares se deben esforzar para minimizar dichos factores.

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 centros educativos públicos de educación secundaria (IES) ubicados en contextos de vulnerabilidad social, económica y educativa, en los que una proporción elevada de su alumnado se encuentra en riesgo de exclusión educativa.

En la metodología se contemplaron tres etapas en su diseño: a) el análisis de datos secundarios (sobre la población escolar en riesgo de exclusión en la Educación Secundaria Obligatoria, ESO en Andalucía); b) 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 c) el análisis de estudiantes y medidas especiales. Para ello, se adoptaron los criterios y procedimientos del estudio de caso, es decir, cada uno de los IES seleccionados fue considerado como una unidad de análisis propia. El plan de trabajo del estudio se realizó en tres fases, diferenciadas por sus actividades, su temporalización (secuencia) y resultados previstos.

Durante la primera fase, se solicitó oficialmente el acceso a las bases de datos de la Delegación de Educación de Granada, así como, se definió la muestra de IES públicos en función de las decisiones metodológicas resaltadas. La segunda fase, se centró en el trabajo de campo en los centros educativos seleccionados. Se realizaron entrevistas con el objeto de recabar los puntos de vista e interpretaciones de los profesionales y se analizaron

documentos oficiales y de los centros que completaban la información extraída de las entrevistas. Realizado el trabajo de campo, se procedió a transcribir las entrevistas y sistematizar los demás datos cualitativos obtenidos. Dicha tarea dio paso al análisis de toda la información que permitió una primera identificación, selección y codificación de necesidades y cambios. La tercera y última fase se completó con los resultados obtenidos y con la realización de un informe definitivo de la investigación (Amores, F. 2012. p. 6).

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”.

Con relación a los alumnos que asiste a estos centros, en muchos casos, su situación de riesgo de exclusión social está explicada por su origen y adscripción social y familiar y, por tanto, antes de su escolarización.

Con relación a las prácticas que se establecen con el alumnado en riesgo de exclusión social, los aspectos que más preocupan al profesorado, y que se consideran más necesarios para la mejora, se basan en la organización de los estudiantes y del equipo docente, así como la dotación y distribución de los recursos, principalmente humanos (Amores, et al. 2012, págs. 22 -54).

En el año 2012, los investigadores Marcia Bibiana Gómez y Oswaldo Rojas Cruz, realizaron un proyecto de investigación titulado “la exclusión educativa de las niñas, niños y jóvenes con discapacidad de la jurisdicción de Veracruz en el municipio de Alvarado, Toluca”. El proyecto tuvo como propósito indagar acerca de la realidad de los estudiantes de la institución educativa Luis Carlos Galán Sarmiento, para atender sus necesidades educativas especiales y para poder brindarles apoyo y formación integral apropiada que dignifique su status y a su vez, exalte la profesión docente.

La población objeto de estudio estuvo conformada por un total de 464 estudiantes de los cuales 49 eran niños con discapacidad sensorial y cognitiva.

El enfoque metodológico de la investigación es de tipo mixto o emergente porque tiene parte de análisis cuantitativo, como también cualitativo. Por otro lado, el tipo de estudio que presenta el proyecto se basa en un modelo descriptivo ya que se requería indagar sobre las características especiales de los niños con discapacidad de la institución.

En los resultados se evidenció que algunos maestros, pero en especial, profesoras de pre-escolar tuvieron injerencia directa, en frustraciones de los niños, dado que los estímulos fueron negativos y produjeron secuelas en los estudiantes, auspiciados muchas veces, por los pares normales, los cuales hoy en día se arrepienten de su conducta en ese entonces. Los docentes, padres de familia y alumnos coincidieron en que no hay mucha ayuda del Gobierno en materia de discapacidad, tampoco existe suficiente material de apoyo, recursos didácticos especializados, ni un equipo interdisciplinario que ayude a sacar adelante a estos muchachos con necesidades educativas especiales. Los niños a veces se sienten rechazados

y relegados a un segundo plano; muchos de estas niñas, niños y jóvenes con discapacidad son ridiculizados por sus mismos compañeros. Los docentes dicen que los alumnos son excluidos por sus mismos pares de clase porque no los entienden. Los estudiantes normales no comparten con los discapacitados y ellos son indiferentes en el desarrollo de actividades con los mismos (pág. 24 -75).

En el año 2012, Jonnathan Harvey Narvárez de la Universidad de Nariño, realizó un estudio con el nombre de “Imaginario social, organización estudiantil y subjetividades políticas universitarias”. En la investigación Narvárez quiso comprender los imaginarios que tiene la misma población educativa frente a las organizaciones estudiantiles. Para tal fin el autor se sirve de un enfoque “hermenéutico a partir de análisis fenomenológicos”. La muestra se comprendió de 60 estudiantes de primer y último semestre de la propia Universidad de Nariño. La investigación concluye que es innegable la influencia del “imaginario social de la modernidad, anclado en el modelo positivista, en las representaciones sociales subjetivas de los estudiantes. (pág. 9). En el mismo sentido señala que las organizaciones estudiantiles son vistas, en un 75%, como alguna forma de resistencia popular asociando las manifestaciones violentas de protesta con la deslegitimación de los movimientos estudiantiles. Esta idea es auxiliada por la manipulación de los medios masivos de comunicación a favor del estado. En el mismo sentido, se encontró que los movimientos estudiantiles son guiados por líderes amparados en un “dogmatismo” ideológico muchas veces regido por “lineamientos políticos nacionales” (pág. 7). Lo anterior sumado a diversos factores individuales ha generado “marcada apatía ante procesos de participación política dentro del contexto universitario,

incluso, ha provocado un extrañamiento de esa dimensión política como condición social fundamental en la formación de profesionales idóneos y comprometidos con la transformación de su contexto” (pág. 9).

Para el año 2012 Diana Carolina Villada y Diana Constanza Gómez de la universidad de Manizales proponen un trabajo titulado **“Exclusiones Silenciosas”** en el que pretendían 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 comprende un carácter comprensivo haciendo 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 potencian 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 9268 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.

Diversos Pensamientos Y Teorías

Aproximación al concepto de exclusión.

La exclusión social como concepto y como práctica de segregación, al parecer es tan antigua como las mismas organizaciones sociales y comunitarias. Al revisar su origen epistemológico, el concepto es complejo y poco desarrollado en el ámbito académico.

Teóricos como Castell, (2004), han abordado el tema 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. Al respecto afirma 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, su grado de desarrollo, condición social y nivel de organización” (p. 57).

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, que 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.

Castel (2004), encontró que la exclusión se genera en diversos escenarios de la vida social; uno de esos segmentos de relaciones sociales es donde con mayor facilidad se generan dicha exclusión. Al respecto afirma que, al distinguir diversas zonas de la vida social, se puede establecer que “hay una zona de integración, en las 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” (pág.58). Estos son los procesos que es preciso tratar de analizar y describir para apreciar las dinámicas que atraviesan el conjunto de la sociedad y que tienen su origen en el centro y no en los márgenes de la vida social.

La anterior aproximación teórica al concepto de exclusión proporciona dos elementos fundamentales que posibilitan el acercamiento al concepto. Por una parte, la no garantía de unos mínimos de derecho que le pertenecen al individuo como integrante de una estructura social, desarrollarse plenamente en el seno de la sociedad y por la otra, la sustracción de responsabilidades de unos encargados de garantizar esos bienes como derechos, que indefectiblemente es el estado o sus representantes.

Una segunda aproximación al concepto trata del abordaje al tema sobre exclusión social que hace National Housing Federation a partir de las siguientes características: “Personas que tienen un escaso o nulo acceso a las instituciones y facilidades de la sociedad. - La marginación o exclusión de la principal sociedad de personas y familias... - Procesos que conducen a los individuos, grupos, comunidades a sentir que no pertenecen o forman parte del resto de la sociedad” (National Housing Federation, citado por Zayas, 2004, pág.42).

Lo anterior permite establecer que un individuo o grupo socialmente excluido es un ser o una población que se encuentra marginado de los procesos socioculturales y que por diversas razones siente que no pertenecen o forman parte del resto de la sociedad en la que no solamente sufre afectación el individuo, sino que genera desarticulación social y esta

desintegración se refleja sobre el desarrollo del futuro tanto del ciudadano como de la nación.

Además, teniendo en cuenta que Colombia es un país pluriétnico y multicultural, que cuenta con una variedad exquisita de formas de pensar y percibir la educación y donde cada cultura defiende sus derechos individuales y comunes, esta diversidad asume en ocasiones un rol individualista y las comunidades minoritarias terminan al fin tomando posturas que de manera directa o indirecta terminan excluyéndolos de los programas educativos y sociales existentes en el país.

La exclusión educativa

La exclusión educativa, como vulneración de los derechos de los niños y adolescentes, es un problema que está siendo investigado recientemente en Colombia, sin embargo, en el contexto internacional existe abundantes referencias bibliográficas y estudios que dan cuenta de los resultados de conocimientos que sobre esta materia se ha construido.

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. 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 y organización de los contenidos y aprendizajes básicos (no confundirlos con los mínimos) ... “En segundo término, 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” (Torres, 2002, citado por Escudero, 2005, pág.7).

Con seguridad, y para evitar esta condición de exclusión educativa y garantizar un desarrollo formativo con equidad, es que el legislador en el desarrollo del decreto 1290 de 2009, establece como una de las condiciones de evaluación del desarrollo curricular tener en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje. Condición que posibilita reconocer la individualidad y unicidad de los seres humanos.

Sin embargo, aquella forma de exclusión, la relacionada con ritmos y estilos de aprendizajes, es apenas una de las tantas formas de violación de derechos de los menores; existe una variada gama cada vez más elaborada y sistematizada. Vista así la cuestión, la exclusión educativa es una forma de segregación que afecta a un grupo específico de la sociedad. Este fenómeno incluye una diversidad de manifestaciones comunes a toda la sociedad y otras más específicas que vienen dadas por los derechos y reconocimientos sociales particulares de los niños y adolescentes y que corresponde a estructuras más contemporáneas de la protección del menor.

Las dimensiones de la exclusión

La UNICEF, (2011), a través de diversos estudios y documentos publicados, ha puesto particular atención al fenómeno de la exclusión educativa. Al respecto ha identificado que “El formato más evidente de la exclusión se expresa en los miles de niños, niñas y adolescentes de 5 a 15 años de edad que no están asistiendo a la escuela”, es decir los que “hoy están fuera de la escuela” (pág. 4).

Según lo planteado anteriormente, es posible establecer que por situaciones como el conflicto armado, desplazamiento, pobreza, abandono, entre otras los niños, niñas y

adolescentes dejan de asistir a la escuela, viendo frustrados sus sueños y viviendo una vida totalmente ajena a lo que ellos deberían y desearían vivir, que es formarse académica y socialmente; vinculado a un establecimiento educativo en el cual pueda desarrollar de manera asertiva sus capacidades propendiendo mejorar su calidad de vida y la de su núcleo familiar.

El mismo informe de la UNICEF, (2011) establece que existe una dimensión de “exclusión actual, total o parcial de la educación secundaria: donde podemos encontrar a los adolescentes que, teniendo edad de participar en la educación secundaria, no asisten a la escuela, en ningún nivel educativo” (pág. 6). Manifiesta también el informe, la existencia de otro tipo de exclusión que no es posible percibir y es aquella en la cual “se agrupan los adolescentes que se han inscrito en la educación secundaria básica y aún asisten, pero en situación precaria en función de su acumulación de fracasos previos y los desafíos complejos de la organización escolar de este nivel” (pág. 6).

Para efectos de la presente investigación, cobra relevancia lo expuesto por la UNICEF pues es desde el análisis y discusión desde donde se puede abordar mejor y sustentar el problema de exclusión que posiblemente se evidencian en el grado 11° de la Normal superior de Pitalito.

Por lo anterior es conveniente dejar en claro el sesgo teórico y conceptual desde donde se abordan las diferentes dimensiones y variables que sirven de pilares estructurales para abordar la indagación de las condiciones de exclusión que enfrentan los chicos de grado once de la Escuela Normal Superior de Pitalito Huila.

Participación social de los jóvenes en el entorno escolar: El proyecto de investigación busca explorar entre otras dimensiones, aquello que se relaciona con las condiciones

establecidas por el sistema escolar y que excluye o limita la formación de los estudiantes para la participación social y ciudadana al interior del entorno escolar.

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

En Colombia la participación social hace parte del preámbulo de la Constitución Política de 1991, donde el Estado es considerado como estado de derecho, y las decisiones de las autoridades se basan en los postulados de la ley y no en la arbitrariedad o discrecionalidad de éstas; a partir de aquí se generan dos actos democrático: uno donde las decisiones se toman por mayorías; y otro participativo, donde se introduce el gran cambio cualitativo que representa un verdadero avance de la nueva Constitución, para generar la transición del Estado representativo al Estado participativo.

Una forma de hacer operativa la participación social se encuentra en la sentencia C-80 (1994) en casos como los siguientes:

1. En las juntas directivas de las empresas que prestan servicios públicos. Esta se presenta en la prestación de un servicio público o en la ejecución de una obra mediante contratación con la administración municipal (Decreto 136/94).

2. En veedurías o sistemas de vigilancia de la gestión pública. Esta se presenta en el control de la administración pública a través de las veedurías ciudadanas.
3. En los planes de desarrollo. Esta se presenta especialmente en la preparación de los planes integrales de desarrollo municipal (Decreto 1306 de 1980).
4. En las juntas administradoras locales -JAL-. Por ejemplo, en la presentación y promoción de una propuesta normativa o en la participación directa en la dirección de la misma JAL.
5. Los jóvenes en organismos públicos o privados que tengan a cargo su protección o educación (pág. 16).

En forma más concreta, la participación social en el ámbito escolar, se define en el artículo 9 del decreto 1850 de 2002, el cual reglamenta la organización de la jornada escolar y establece con carácter normativo “las actividades formativas, culturales y deportivas contempladas en el proyecto educativo institucional; la realización de otras actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que incidan directa e indirectamente en la educación” (pág.3).

Sin embargo, en la cotidianidad del estudiante, una cosa es aquello que establece la norma y otra muy distinta aquello que se vive en el día a día del joven. Puesto que la participación social de los jóvenes en el entorno escolar se explicita tanto en su capacidad de ejercerla, es decir como algo que se ha formado y desarrollado para ejercerlo y como oportunidades, vistas como posibilidades reales de ejercer la participación.

La participación social vista como capacidad y oportunidad tiene el carácter de espontánea y permanente con lo cual se quiere significar que antes que ser un derecho legal,

consagrado en la constitución y una concesión de la Institución Educativa, es algo más natural que se genera de manera libre, común y habitual, incidiendo sobre las decisiones y la vida personal e institucional.

Sin embargo, hay algunas actividades que si bien son regladas y normativizadas por el establecimiento educativo tiene el carácter de oportunidad de participación de los estudiantes. Estas actividades se convierten en dimensiones de investigación en el presente proyecto a partir de los siguientes espacios de inclusión y su no acceso o disfrute como exclusión educativa:

Actividades deportivas: Dice Moragas (1992) que en nuestra sociedad diversos sistemas de valores se configuran mediante el deporte: “los procesos de identificación colectiva, de iniciación social, de representación nacional y grupal. Las formas de ocio como actividad y como espectáculo, el compañerismo y la rivalidad, el éxito y el fracaso”. El deporte interfiere plenamente en la vida cotidiana, influye en los procesos de socialización, determina una buena parte del tiempo libre y constituye un punto de referencia clave para los procesos de identificación social de mucha gente. En diversos países y de diversas maneras, los éxitos deportivos se convierten en auténticas demostraciones sociales, o incluso, en reivindicaciones populares (p.7).

Poder establecer si las actividades deportivas organizadas como formas de participación social se constituyen en un elemento de exclusión educativa y si el juego como actividad lúdica al interior del sistema escolar se configura en oportunidad de inclusión exclusión será una de las variables a establecer en los resultados de la investigación.

Actividades artísticas y culturales: Las instituciones educativas, tanto en sus programaciones curriculares como en actividades complementarias, deberán garantizar el acceso de sus estudiantes al desarrollo y al disfrute de actividades recreativas, artísticas y culturales. Entendiendo que éstas “son pilares fundamentales en la formación de los niños y jóvenes. A través de su práctica, se favorece el desarrollo mental, emocional y motriz de los estudiantes; así mismo, ayudan a construir una relación activa de los estudiantes con su comunidad, ya que, de manera natural, estimulan el sentido de identificación y pertenencia comunitaria y les permiten una mejor interacción con su entorno social” (Flores, 2003, pág. 14).

Teniendo en cuenta que la lúdica permite manejar estrategias para el desarrollo de clases más amenas y productivas, en las cuales los estudiantes asimilan de una manera coherente y acertada los conocimientos construidos recíprocamente en el aula de clase y fuera de ella, generando un ambiente de compañerismo y amistad entre estudiantes y docentes, convirtiéndose de este modo en una herramienta de inclusión 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 estudiantil como ser elegido de personero estudiantil, integrante del consejo estudiantil, representante de los estudiantes al consejo directivo, entre otras. Lo anterior se sustenta en lo que establece Zúñiga, (2000) 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, autonomía personal, unido a la conciencia de pertenecer, junto con otras personas, a una comunidad de sentidos (pág. 12).

Desde esta perspectiva se pretende identificar en la investigación si las oportunidades de participación en eventos y actividades para la democracia están formando al estudiante para la construcción de subjetividades, visto tanto aumento de la capacidad interior de los sujetos, como en el significado social de lo que representa lo construido; o como lo establece Zemelman, (2010) “los procesos como construcciones que se van dando al compás de la capacidad de despliegue de los sujetos, los cuales establecen entre sí relaciones de dependencia recíproca según el contexto histórico concreto” (p.355). Es decir, poder establecer si el sujeto educativo va formando y construyendo significado en torno a la participación social o por el contrario el medio impide y excluye esta capacidad de formarse.

Pero también en la autonomía personal, que se constituye en otra categoría de participación social y que al decir de Zemelman, (2010) “es la capacidad de dirigir libremente la propia conducta, de darse normas a uno mismo” (p.357). Por eso su abordaje tiene que consistir en desentrañar los mecanismos de esta subjetividad en construcción, para devenir en lo que otros autores (Pérez, T. (2000), Osorio, J. (2001) han denominado construcción de comunidad de sentido, entendido como “el establecimiento y fortalecimiento de los vínculos para la convivencia. La construcción de las relaciones humanas para que la convivencia se constituya en el esfuerzo por fortalecer valores para la vida social” (p.47).

Como se puede apreciar, formar para la participación democrática, es más que una simple instrucción al respecto o el permitir espacios para que se haga uso de ella. Formar

para la participación democrática es crear una base subjetiva y real donde el individuo en forma autónoma e informada toma decisiones con plena voluntad para bien suyo y de su comunidad.

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 la inclusión es un proceso orientado a proporcionar una respuesta apropiada a la diversidad de características y necesidades educativas del alumnado, a incrementar sus niveles de logro y participación en las experiencias de aprendizaje, así como también en la cultura y en las comunidades escolares, reduciendo toda forma de discriminación, a fin de conseguir resultados académicos equiparables” (Murillo, 2006, pág. 172). Desde 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 y 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.

Cabe resaltar la importancia del papel que el contexto que rodea a los estudiantes juega en el propósito de brindar una educación inclusiva, de calidad y acorde a las necesidades de los docentes. Las familias, los vecinos y todos los entes formales e

informales que rodean las comunidades educativas deberían tomar un papel protagónico en los procesos formativos de sus educandos y de este modo permitir que estos se sientan realmente importantes y se den el valor real que como materia prima de la educación poseen.

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

La UNESCO, (2008) 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” (pág.8). 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. La larga tradición de concebir las diferencias desde criterios normativos, lo que falta o se distancia de lo “normal”, ha conducido a la creación de opciones segregadas para aquellos categorizados como diferentes” (UNESCO, 2008, pág.9). Las diferencias son propias a la naturaleza humana, cada niño es único e irreplicable, y se conciben como una oportunidad para enriquecer los procesos de aprendizaje, lo cual significa que deben formar parte de la educación para todos, y no ser objeto de modalidades o programas diferenciados.

La exclusión en educación es por tanto un fenómeno de gran magnitud tanto fuera como dentro de la escuela, porque nunca han accedido a ella o la abandonan debido a la

repetición, la falta de pertinencia de la educación, los obstáculos económicos o las circunstancias de vida de los estudiantes.

De acuerdo a la anterior argumentación en la inclusión el elemento de mayor importancia es la diversidad. Esto significa avanzar hacia diseños universales, en los que el currículo y la enseñanza consideren la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, en lugar de planificar pensando en un “alumno promedio” y luego realizar acciones individualizadas para dar respuesta a las necesidades de determinados estudiantes o grupos que no han tenido cabida en una propuesta educativa que se inscribe en una lógica de la homogeneidad y no de la diversidad.

Por el contrario La discriminación es una forma de agresión y puede adoptar diversas manifestaciones: aislamiento, no tolerancia a la diversidad, acceso restringido a los servicios, no homogeneidad, entre tantos otros y la escuela es el principal es el principal referente para esto ocurra y se constituye en el espacio preferente para ejercer este tipo de acciones o para que se forme en el niño un carácter y una actitud más tolerante y menos permisiva a actitudes de discriminación arbitraria entre los diversos miembros de la comunidad educativa y a las ideas de superioridad sobre determinados grupos y personas que llevan a la segregación y la exclusión.

Al respecto en Colombia el decreto 1290 estableció dentro de su marco normativo y como un imperativo categórico la obligación de identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances como un propósito de la evaluación de los estudiantes en el ámbito institucional.

El anterior enfoque está en la misma vía de lo establecido por la Unesco cuando afirma que la educación debe responder a la “diversidad de los estudiantes”; sin embargo, en la

práctica se ha podido establecer que muchas instituciones educativas del país no tienen claro esto, y no han logrado establecer en los grupos de escolares dichos ritmos y estilos de aprendizaje.

A continuación, se presenta una breve descripción de los ritmos de desarrollo en el ámbito escolar desde el enfoque establecido por la UNESCO, (2008), en la cual “un sistema escolar inclusivo debería parecerse a una comunidad en la que la excelencia de aprendizaje sea evidente y refleje las habilidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida de sus miembros. Debería ser flexible y ajustable a las necesidades de cada individuo, para que todos se beneficien de un nivel básico de educación de calidad comúnmente aceptado. Por ejemplo, debería permitir a los estudiantes variar el tiempo que dedican a una asignatura en particular, ofrecer a los docentes mayor libertad para elegir sus métodos de trabajo y asegurar más tiempo para el trabajo de aula guiado” (pág.22).

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. Los ritmos de aprendizaje tienen especial vinculación con los siguientes factores: edad del individuo, madurez psicológica, condición neurológica, motivación, preparación previa, dominio cognitivo de estrategias, uso de inteligencias múltiples, estimulación hemisférica cerebral y nutrición. Todos tenemos diferentes ritmos de aprendizaje, entre ellos se puede mencionar: ritmos de aprendizaje lento y ritmos de aprendizaje rápido. Ritmos de aprendizaje lento: son aquellos que presentan dificultades para seguir un ritmo de aprendizaje “normal” o adecuado, pueden presentar 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 (Beltrán, 1995, pág.43)

Por su parte sobre los estilos de aprendizaje varios profesionales han referido y desarrollado el tema, entre otros Herrmann, Felder y Silverman, Kolb, Solar M. I. (2006), Alonso C y Gallego D (2003), Cabrera Albert (2008), quienes expresan sus concepciones y aportan estudios clasificatorios desde su práctica investigativa. Basado en las múltiples concepciones se puede referir que se comportan como regularidades, el término "estilos de aprendizaje" es sustituido por otras terminologías en correspondencia con teorías y autores. Tiene un carácter eminentemente individualizado, es un proceder preferente, habitual y estable para aprender. Estas regularidades permiten plantear que el estilo de aprendizaje es el proceder (desde lo individualizado) en la adquisición de los aprendizajes, está condicionado por la preferencia, potencialidades y posibilidades, y se comporta de forma habitual y estable. "El estilo de aprendizaje es el: proceder individualizado para aprender en un proceso ascendente, habitual y estable condicionado por las potencialidades, posibilidades y preferencias". (Matamoros, 1993, pág.9)

Estilo de aprendizaje visual: caracterizado por la observación, retención de detalles y comprensión de lo observado. Para declarar que se tiene el estilo de aprendizaje visual, se recurre con frecuencia a la observación de materiales, a los medios y actividades que pueden ser apreciados de forma visual, a través de imágenes fotografías, diagramas, láminas, filmes etc.

Estilo de aprendizaje verbal: caracterizado por el proceso de la escucha, recuerdan los aprendizajes a través de la interacción conversación – explicación-escucha. Se caracteriza por la naturaleza del significado y se apoya en el estilo visual. Para declarar que se tiene el

estilo de aprendizaje verbal: se recurre a la escucha, orientación, explicación, descripciones verbales, instrucciones orales o en el caso que sean escritas necesitan ser aclaradas primero de forma oral.

Estilo de aprendizaje sensorial: caracterizado por tener su fundamento a través de la función de las sensopercepciones. Requiere de entrenamiento para integrar todos los analizadores, entrenamiento de las relaciones espaciales, orientación autopsíquica y alopsíquica. Para declarar que se tiene el estilo de aprendizaje sensorial: se requiere de medios para la explicación, se utilizan criterios, estimulaciones desde diferentes aristas entre ellas auditivas, visuales, gustativas, táctiles, olfativas. Se aprende a través de hechos, explicaciones, aplicaciones, indicaciones y exploraciones.

Estilo de aprendizaje intuitivo: centrado en sensopercepciones claras y espontáneas, que tienen lugar en el proceso de aprendizaje. Es la concepción del significado que transita hacia las representaciones. Por lo cual se prefieren por símbolos y abstracciones. En este proceso individualizado, el escolar transita del nivel subconsciente del SNC al nivel consciente. Del nivel sensorial del desarrollo psíquico al nivel representativo. En este estilo de aprendizaje intuitivo ocurre la acción en cadena de forma dinámica consecutiva y significativa. Ocurre la formación de conceptos sobre la base de la vida diaria, como conocimiento previo (Solar, 2008, pág.154).

Condiciones sociales culturales y económicas como generadores de exclusión educativa.

Es bien sabido que las exclusiones social, económica y cultural, influyen en la exclusión educativa. Lo que ocurre al interior del aula de clase es el reflejo del macrocosmo

social; los problemas del entorno social se reflejan en los comportamientos y problemas de los estudiantes en el entorno escolar.

La exclusión educativa que se genera en la educación institucionalizada, vista como fenómeno fundamentalmente social y económico, que se relacionan con la pérdida o la negación de derechos esenciales que definen la ciudadanía social, tiene como trasfondo las embestidas neoliberales y mercantilista que trae consigo la globalización y que afecta a cientos de jóvenes en todo el mundo.

Los modelos de exclusión que se aprenden en la escuela, y se movilizan a través de todos los miembros de la comunidad educativa, afectan a la población más débil y vulnerable, a los estudiantes, que son al fin y al cabo la base de la pirámide social en la colectividad escolar.

En lo económico: no toda exclusión social deriva de la falta de recursos económicos, aunque siga siendo cierto que toda persona que sufra una situación de pobreza presenta muchas más posibilidades de caer en una espiral de déficits de ciudadanía. En este sentido, “el término exclusión social resulta útil para expresar un conjunto pluriforme de situaciones de carencia económica, relacional, habitacional, administrativa, etc. que son cada vez más habituales en nuestras sociedades, y que nos hablan de recuperar un sentido integral de la humanidad, de la condición de persona, de ciudadano. Así pues, con el concepto de exclusión social se abarca y recoge 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” (Subirats, 2004, p.138).

En lo cultural: La falta de aceptación hacia personas con diferentes creencias y estilo de vida, trae como consecuencia, en la mayoría de las veces discriminación cultural, la

difusión de una ideología-sostén de conceptos macroeconómicos globalizantes 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 étnicas entre sí, que expresan una rica diversidad de manifestaciones culturales y sobreviven en condiciones de marginalidad económica y social (Tezanos 1999, pág.17).

En lo social: Tezanos (1999), 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 (trabajo, salud, educación, formación, vivienda, calidad de vida,) (pág.12).

Estas segregaciones se alcanzan a detectar en los ambientes escolares por parte de los compañeros como de los docentes y los directivos. Por ejemplo, se realizan tratos desiguales y asimétricos entre los que son hijos de obreros rurales y aquellos que lo son de empleados urbanos; se diferencia en el trato entre los habitantes de las zonas rurales marginales y los que habitan en zonas urbanas exclusivas, entre los que tienen mayores niveles de ingresos y los menos favorecidos en su calidad de vida.

Al respecto Nair (1997) considera que la razón clave de la exclusión reside en las situaciones de la esfera productiva, pues en situación de crisis la gente acepta incluso un trabajo desvalorizado, es decir, la exclusión social como resultado de la carencia del

derecho al trabajo. "El trabajo es un elemento fundamental para la definición de la identidad social, luego de la auto-representación del sujeto social. No se puede concebir una sociedad entre los que tienen el privilegio del trabajo -luego una identidad- y los que son excluidos del trabajo -los sin reconocimiento-" (pág. 17).

Los proyecto de vida colectiva o en función de lo social

La dimensión social en el ser humano es una característica esencial y única que lo diferencia del resto de los animales. Pero esta condición, no es del todo libre, sino de uso restringido. Las sociedades modernas han despersonalizado cada vez más las relaciones humanas. Al respecto Savater, (2014) afirma: "la posibilidad de control gubernamental o simplemente social sobre las conductas individuales, cada vez más vigiladas y obligadas a someterse a ciertas normas comunes hace del individuo un ser más masificado y menos individual" (pág.195).

Lo anterior lleva a establecer que 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 comunitario. Lo primero, lo lleva a autodeterminarse como ser de características individual, 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, como lo establece Marín, (2009) "permite a cada uno de los miembros del grupo percibir que hace parte de una gran red de apoyo de la cual puede disponer en cualquier momento y sentirse protegido" (Pág. 4)

A las anteriores acciones se les conoce como conductas prosociales, entendidas por tales y de acuerdo a la definición de Roche, (1991) 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” (pág. 61).

A su vez las conductas prosociales como fundamento de proyectos de vida colectiva y de acuerdo a lo establecido por González, (1998) se manifiesta a través de diversas acciones:

- Ayuda física: asistencia física a otras personas para cumplir una finalidad.
- Servicio físico: comportamiento que elimina la necesidad de otras personas y concluye con la aprobación o satisfacción de éstas.
- Compartir. Entregar objetos, alimentos o posesiones a otros perdiendo su propiedad o uso.
- Ayuda verbal: explicación verbal y útil a otras personas para obtener un logro.
- Consuelo verbal: expresiones que suelen reducir la tristeza de otras personas.
- Confirmación y valoración positiva del otro: expresiones verbales que suelen aumentar los niveles de autoestima de otras personas.
- Escucha profunda: acogida paciente e interesada en los contenidos que expresa otra persona.
- Empatía: emoción de estar experimentando sentimientos similares a los de los demás.
- Solidaridad: conductas físicas o verbales que expresan aceptación voluntaria de compartir las consecuencias penosas de las desgracias que les ocurren a otras personas.

- Presencia positiva y unidad: presencia personal que expresa actitudes de proximidad psicológica, atención, escucha profunda, empatía, disponibilidad para el servicio, la ayuda y la solidaridad para con otras personas (pág.28).

Desde la anterior perspectiva, el ser humano, aunque se considera un ser individual, se forma para ejercer su función social. Esa formación que se constituye en actitud es a lo que se le denomina proyecto de vida en función de lo social.

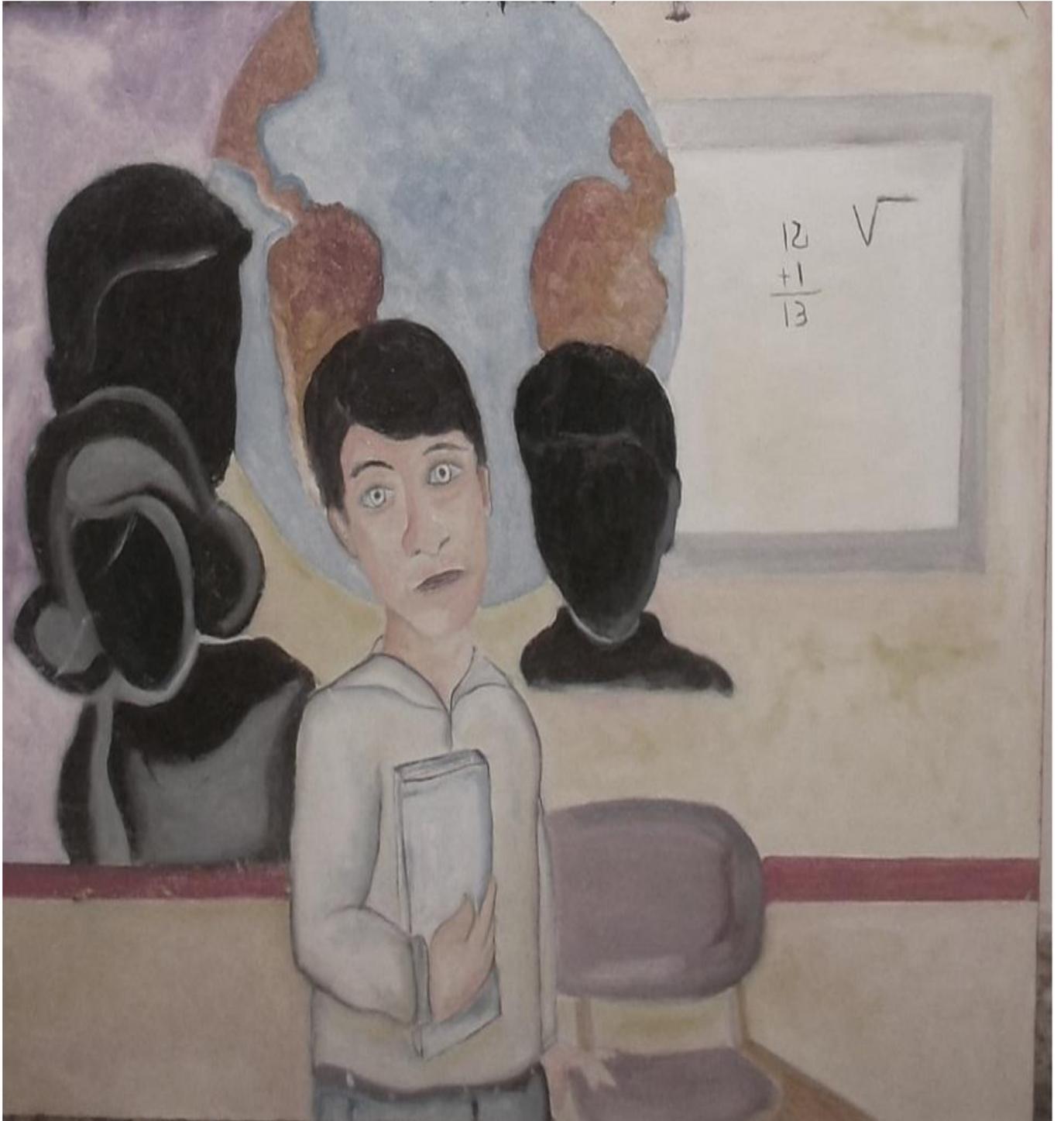
El proyecto de vida, es entonces, como cualquier otro proyecto teórico, un esquema que facilita el logro de metas, que describe resultados a alcanzar. El proyecto de vida es una categoría de la práctica social y personal, que revela la materialización del sentido que se le da a la vida en direcciones concretas y alternativas de acción individual y colectiva.

Las personas asumen responsabilidades y compromisos ciudadanos, mantienen una posición social, desempeñan roles, construyen sus proyectos de vida y mantienen estilos de vida específicos. “La identidad individual no es concebible sin la identidad colectiva. El sentido de la vida individual refleja el sentido de vida colectivo, dentro del contexto cultural de la vida cotidiana y de la estructura de las relaciones y conciencia sociales. “La identidad personal, grupal, cultural, o nacional, reflejan múltiples aspectos de la realidad social, institucional, material y espiritual. La identidad es conciencia sentida, deseada y responsable, que aporta a la cultura la acción y la subjetividad de sus distintos componentes, su emotividad colectiva, su idiosincrasia, sus desarraigos, sus temores, sus fantasías, su arte, su religión, sus cosmovisiones. La identidad es conciencia de pertenencia” (Unesco, 1998).

Por ello, construir un proyecto de vida colectiva o desde lo social, equivale a tener sentido de pertenencia por su grupo comunitario con el cual tiene la capacidad de

comprometerse y que se refleja en una serie de acciones como la cooperación, la solidaridad, integración a grupos, entre otros.

CAPÍTULO 3. EL CAMINO A SEGUIR



Diseño Metodológico

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.

Desde esta perspectiva el proyecto de investigación busca estudiar las características de los principales problemas de exclusión educativa que se presentan entre los estudiantes del grado once de la Normal Superior de Pitalito Huila estableciendo el impacto que éstos tiene en la construcción de proyectos de vida colectivas desde una perspectiva de comprensión en su relación con los sujetos indagadas pero también con el entorno socioeducativo donde viven el día a día tanto los actores de la formación como los formadores, lo cual implicará

inevitablemente que cualquier elemento contenido en ella adquiriera la misma condición de importancia para el análisis y para la comprensión final.

Población y muestra

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. La muestra fue no probabilística por conveniencia; es decir, la elección se hizo de forma intencional, considerando a la población total.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

De acuerdo a lo establecido por Arias (2006), “Las técnicas de recolección de datos, son estrategias que permiten al investigador llevar a cabo el levantamiento de la información necesaria, con el fin de determinar las condiciones existentes” (pág. 72). Para el diseño investigativo se utilizaron como instrumentos de recolección de información una encuesta estructurada con 31 preguntas cerradas y la técnica de grupos focales, los cuales se realizaron con 45 estudiantes divididos en tres grupos. 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.

Fases o etapas de estudio.

1. Identificación del problema de investigación: El problema de investigación nació como unas ideas que fueron surgiendo de la observación de diversos hechos de la realidad que vivía uno de los investigadores en medio de grupos de estudiantes de la Escuela Normal superior de Pitalito Huila. Al principio esas ideas fueron vagas y confusas, no sabíamos con exactitud qué queríamos investigar, a qué problema en concreto queríamos apuntar. Luego de pensar y conservar en torno al tema de estudio y de las condiciones de la población y de estar en relación continua con el objeto de investigación se puede lograr una identificación cada vez más clara de la situación problemática.

2. Conversaciones con autores: Indagación de información en fuentes bibliográficas:

El segundo paso en la formulación del proyecto fue la conservación con autores.

Empezamos indagando en diversas fuentes, particularmente: artículos científicos, revista digitales, libros especializados, otros proyectos de grado... para entender con mayor rigor las definiciones e implicaciones del problema. En estas fuentes de información secundarios se logró establecer el cuerpo central del marco teórico-conceptual y las líneas centrales de lo que finalmente definió el proyecto de investigación.

3. Diseño metodológico: Elaboración y validación de instrumentos: Se elaboró una encuesta estructurada con preguntas cerradas, que luego se validó a través de una prueba de expertos y un pilotaje a un grupo con las mismas características de la población objeto de estudio. Posteriormente se ajustó en su estructura y contenido y con ella se recolectó la información para el análisis cuantitativo.

Además, se construyó una estructura básica para una entrevista grupal (grupo focal) con preguntas orientadoras del diálogo, la discusión grupal y las conclusiones finales con lo cual se recolectó información valiosa para el análisis cualitativa y la comprensión e interpretación de información relevante para identificar e individualizar el fenómeno propuesto en la investigación.

4. Conversación con actores: Aplicación de instrumentos: La encuesta que es un instrumento cuantitativo de 30 ítem de selección múltiple, se aplicó finalmente a 110 estudiantes de grado 11° y la entrevista de grupo focal se aplicó a 30 estudiantes a partir de 18 interrogantes o preguntas generadoras de reflexión y análisis.

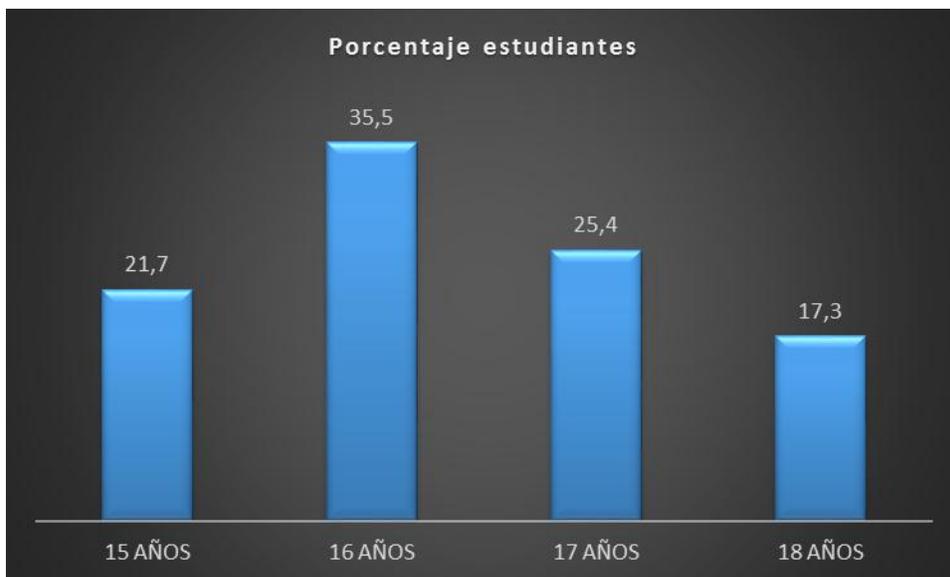
5. Análisis de la información: Se realizó un análisis descriptivo que buscó en la investigación la caracterización de un hecho o fenómeno que afecta una determinada situación social, además se utilizó el método hermenéutico como estrategia de análisis que facilita la comprensión de un dato, una información o un hecho a comprender en la realidad social.

6. Informe final: Se realizó la identificación del problema de investigación y los objetivos a alcanzar, procedimos a la referencia en el marco teórico y se escogió el diseño metodológico, finalmente se realizó el análisis de la información recolectada, y la redacción del informe final.

**CAPÍTULO 4: CARACTERIZACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA DE LOS
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA DE LA I. E. NORMAL SUPERIOR DE
PITALITO HUILA.**



Figura 1. Edades de los estudiantes



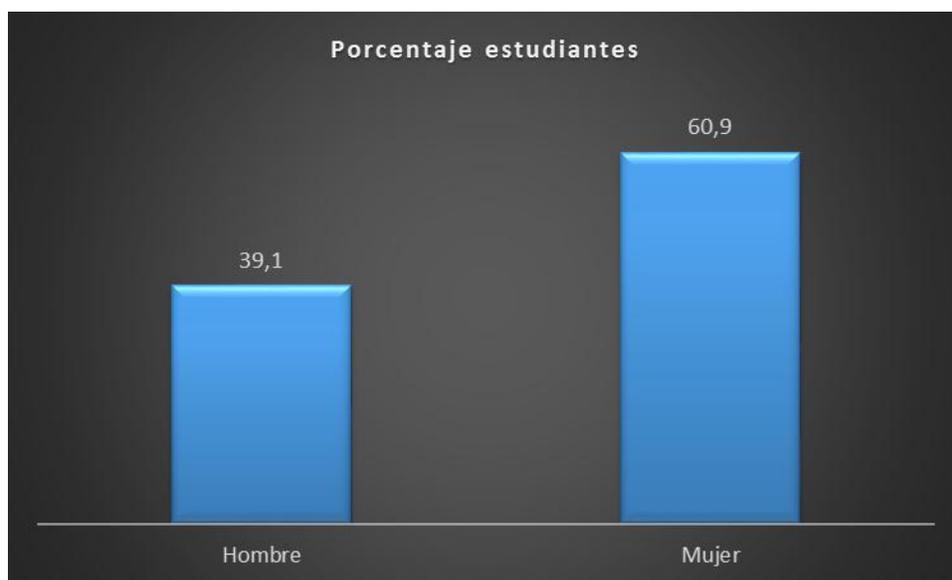
Fuente: esta investigación

Tabla 1. Edad de los estudiantes

EDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE
15	24	21,7
16	39	35,6
17	28	25,4
18	19	17,3
Total	110	100

La mayoría de los estudiantes tienen 16 años de edad, con un porcentaje total de la población de 35,6%, seguido de la edad de 17 años con un porcentaje de un 25,4%. Los rangos de edad más extremos son 18 años con un porcentaje de 17,3% y 15 años con un porcentaje de 21,7%

Figura 2. Sexo



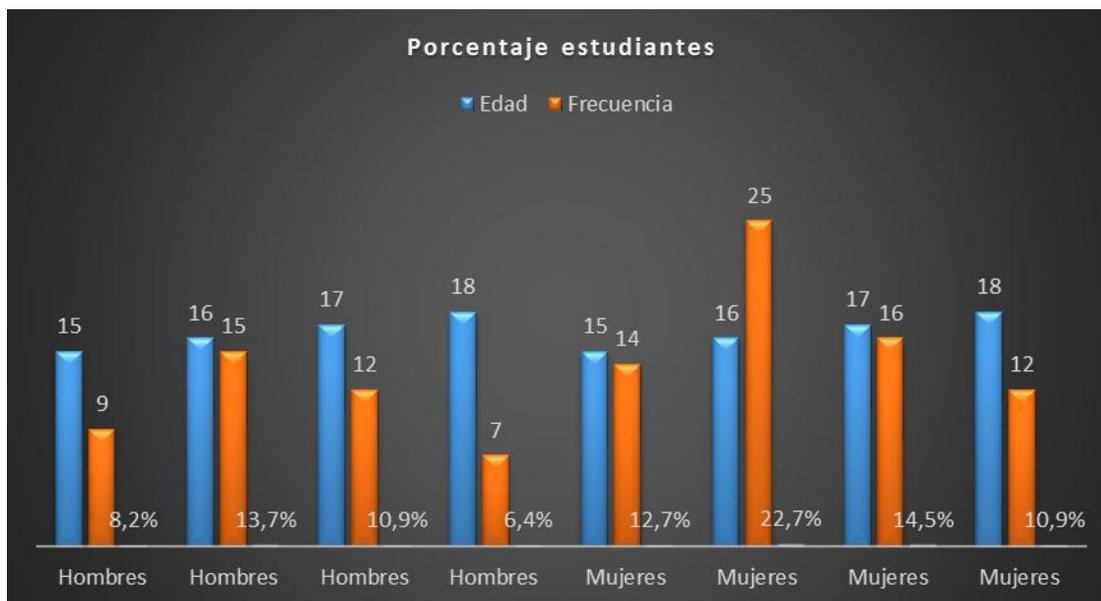
Fuente: esta investigación

Tabla 2. Sexo

	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	43	39,1
Mujer	67	60,9
Total	110	100

La encuesta arrojó como resultado que la población se distribuye con relación al sexo así: el 60,9% de las encuestadas son mujeres y el 39,1% son hombres.

Figura 3. Edad Vs genero



Fuente: esta investigación

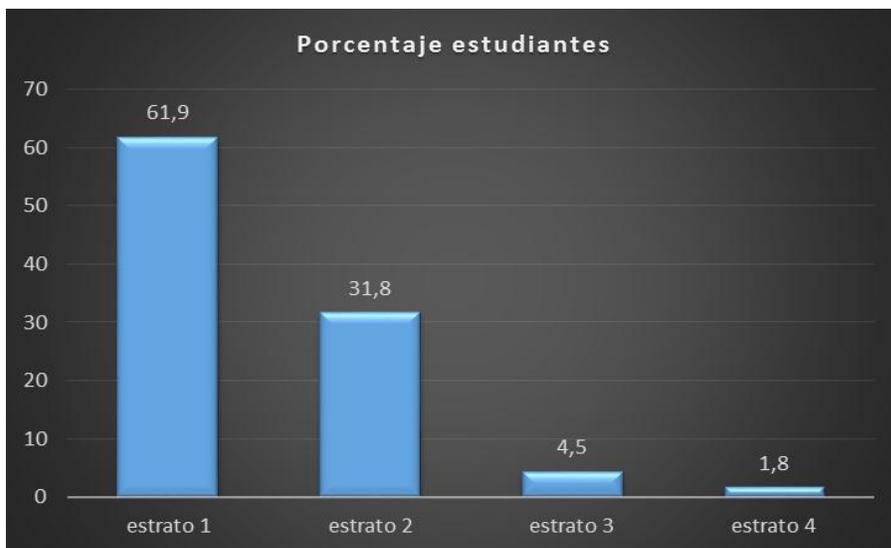
Tabla 3. Cruce de variables entre edad y sexo.

SEXO	EDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Hombres	15	9	8,2%
Hombres	16	15	13,7%
Hombres	17	12	10,9%
Hombres	18	7	6,4%
Mujeres	15	14	12,7%
Mujeres	16	25	22,7%

Mujeres	17	16	14,5%
Mujeres	18	12	10,9%

Al efectuar el cruce de variables entre edad y sexo de los estudiantes que cursan el nivel de media académica se tiene que el rango mayor lo ocupan las mujeres (67 de los 110 encuestados), con edad promedio entre de 16 y 17 años, seguido de 14 estudiantes mujeres con un promedio de edad de 15 años. La mayor frecuencia de hombres es de 16 con edad promedio de 15 años. Lo cual equivale a establecer que la población de mayor frecuencia entre el grupo de educación media de la Escuela Normal Superior es del grupo de las mujeres con un promedio porcentual del 60,8%, con rangos mayores de edad de 16 años (25 niñas) y 17 años (18 niñas). Lo anterior permite intuir, que los mayores niveles de exclusión educativa podrían recaer sobre personas del sexo femenino.

Figura 4. Nivel Socioeconómico



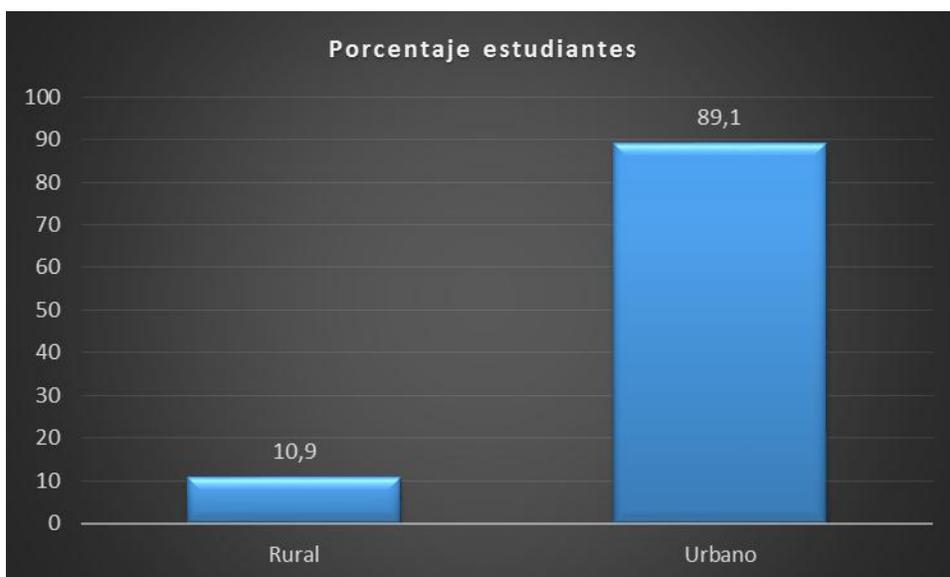
Fuente: esta investigación

Tabla 4. Nivel socioeconómico

	Frecuencia	Porcentaje
estrato 1	62	61,9
estrato 2	35	31,8
estrato 3	5	4,5
estrato 4	2	1,8
Total	108	100

Referente al nivel socioeconómico de la población objeto de estudio la encuesta arrojó como resultado que, del total general, el 61,9% corresponde al estrato 1 y el 31,8% al estrato 2; es decir, que la totalidad de la población, al observar su condición de vivienda-entorno, expresa un modo socioeconómico de vida que podría establecerse como usuarios con menores recursos y en consecuencia de mayor vulnerabilidad social.

Figura 5. Lugar de residencia



Fuente: esta investigación

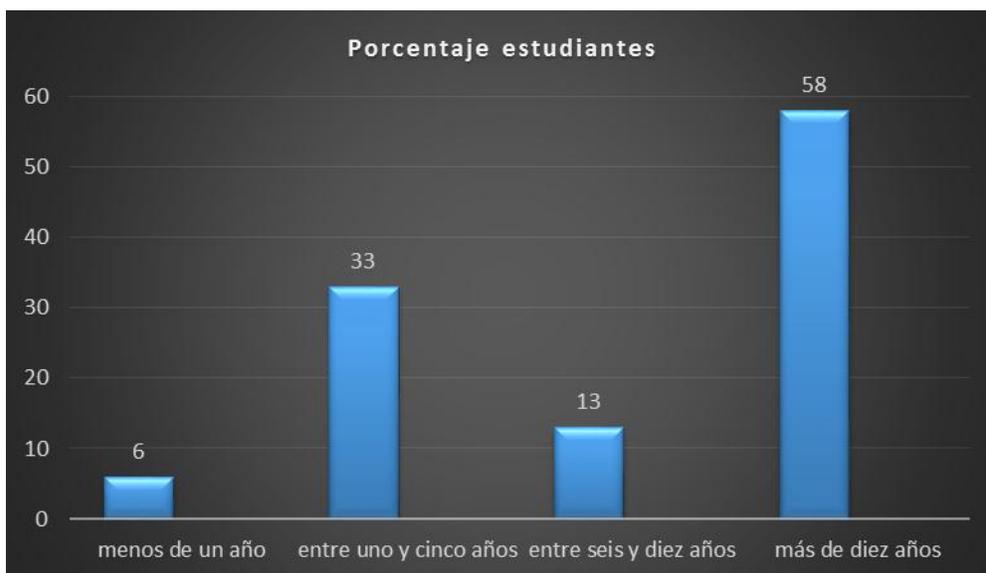
Tabla 5. Lugar de residencia

	Frecuencia	Porcentaje
estrato 1	62	61,9
estrato 2	35	31,8
estrato 3	5	4,5

estrato 4	2	1,8
Total	108	100

Con respecto 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 restante 10,9% habitan el en áreas rural del municipio.

Figura 6. Tiempo de permanencia en la zona



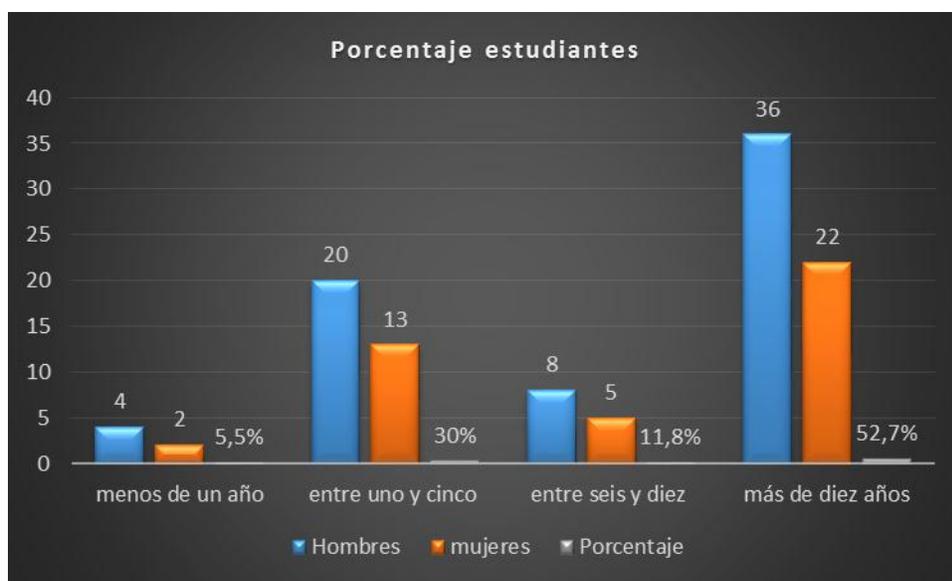
Fuente: esta investigación

Tabla 6. Tiempo de permanencia en la zona

TIEMPO	Frecuencia	Porcentaje
menos de un año	6	5,5

entre uno y cinco años	33	30
entre seis y diez años	13	11,8
más de diez años	58	52,7
Total	110	100

Figura 7. Tiempo de permanencia en la zona por género.



Fuente: esta investigación

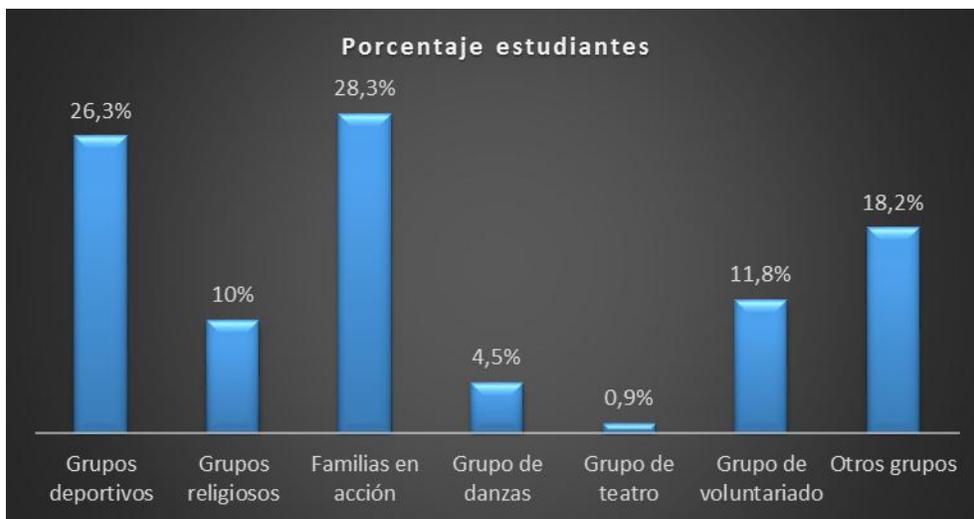
Tabla 7. Tiempo de permanencia en la zona por sexo

TIEMPO	SEXO		TOTAL	PORCENTAJE
	Hombres	mujeres		

menos de un año	4	2	6	5,5%
entre uno y cinco	20	13	33	30%
entre seis y diez	8	5	13	11,8%
más de diez años	36	22	58	52,7%

Con relación a la información sobre tiempo de permanencia en la zona, el estudio identificó que un 52,7% del total de la población entrevistada es oriunda de la zona o por lo menos llevan más de 10 años viviendo en la región, del total de esta población 36 son jóvenes del sexo masculino y 22 del sexo femenino; mientras que sólo un 5,5% son residentes de menos de un año de permanencia en la zona; de estos residentes 4 son hombres y 2 son mujeres. Igualmente se identificó que el 30% (20 hombres y 13 mujeres) llevan de permanencia en zona de entre 1 y 5 años y el 11,8% (8 hombres y 5 mujeres) tiene una permanencia en la zona de entre 5 y 7 años. Lo anterior lleva a establecer, que los usuarios de la media de la Normal Superior son personas que representan la idiosincrasia de la base social del municipio al ser oriundos del municipio o llevar más de diez años de residencia en la región.

Figura 8. Pertenencia a grupos sociales



Fuente: esta investigación

Tabla 8. Pertenencia a grupos sociales

GRUPOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Grupos deportivos	29	26.3%
Grupos religiosos	11	10%
Familias en acción	31	28.3%
Grupo de danzas	5	4.5%
Grupo de teatro	1	0.9%
Grupo de voluntariado	13	11.8%
Otros grupos	20	18.2%

Total

110

100

Figura 9. Cruce de variables pertenencia a grupos sociales por sexo**Fuente: esta investigación****Tabla 9. Pertenencia a grupos sociales por sexo**

PERTENENCIA A GRUPOS	SEXO		TOTAL	PORCENTAJE	
	HOMBRES	MUJERES			
Pertenencia a grupos sociales	Grupos deportivos	10	19	29	26,3
	Grupos religiosos	3	8	11	10
	Familias en Acción	15	16	31	28,3
	grupo de danzas	3	2	5	4,5
	grupo de teatro		1	1	0,9
	grupo de voluntarios	3	10	13	11,8
	Otros grupos	9	11	20	18,2

Otros grupos	9	11	20	18,2
Total	43	67	110	100

Los resultados permiten establecer que 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, equivalente al 28,5% de los cuales 15 son hombres y 16 son mujeres. Sin embargo, llama la atención que el 26,7% pertenecen a grupos deportivos en forma que las mujeres duplican a los hombres (19 y 10 respectivamente), 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 y espontánea. Se pudo identificar que el 17,5%, equivalente a 9 hombre y 12 mujeres pertenecen a otros grupos, no se determina a qué tipo de grupo, pero es un indicador de que los jóvenes sienten la necesidad de desarrollar su sentido de pertenencia a través de algún grupo.

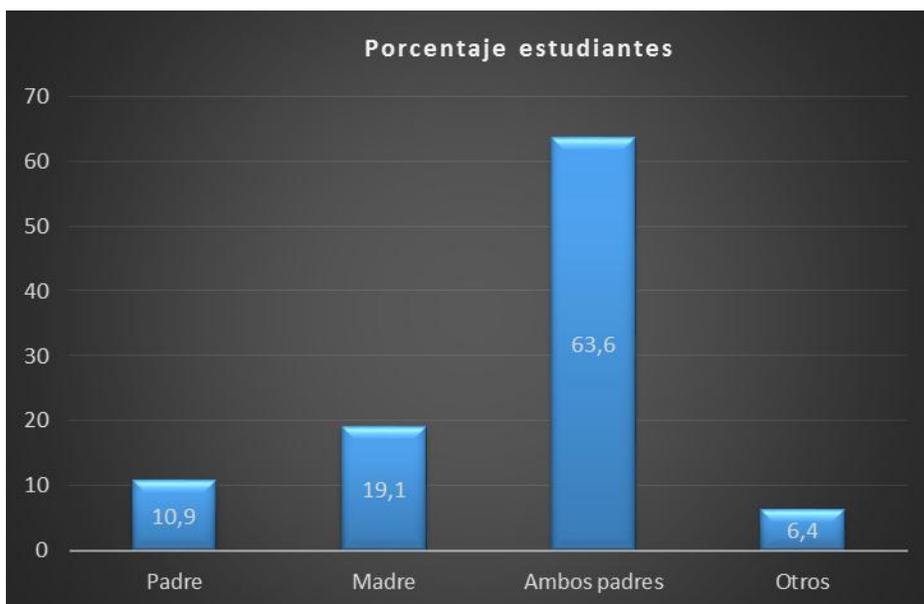
Lo anterior visto como proceso de formación revista gran importancia para la construcción de la personalidad de los menores. Esto, si se tiene en cuenta que es a través de la socialización "que los individuos desarrollan las maneras de pensar, sentir y actuar que son esenciales para su participación eficaz en la sociedad" (Vander, 1986, p. 43).

Además el sentido de pertenencia ayuda a la persona humana a aprender e interioriza, en el trascurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra a

la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir" (Rocher, 1990).

Lo cual debe ser uno de las potencialidades a tener en cuenta en la construcción de proyectos de vida como proceso formativo al interior del sistema escolar y como forma de ayudar a la construcción de sociedad y de tejido social entre los grupos del entorno sociocultural del municipio de Pitalito y en general de todo el territorio huilense.

Figura 10. Dependencia económica



Fuente: esta investigación

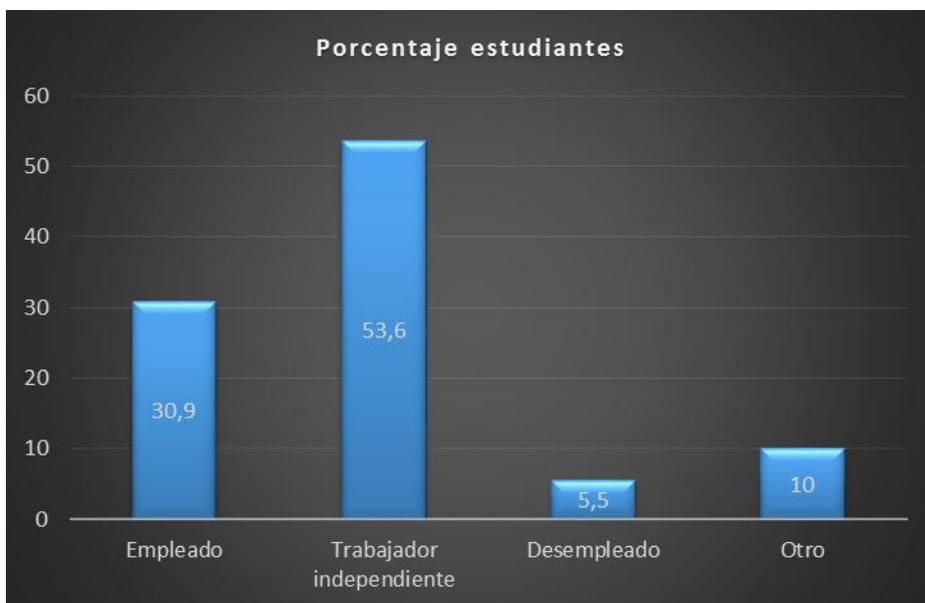
Tabla 10. Dependencia económica

DEPENDENCIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Padre	12	10,9

Madre	21	19,1
Ambos padres	70	63,6
Otros	7	6,4
Total	110	100

La mayoría de la población consultada, 63,6%, depende económicamente del padre y de la madre; el 30,0% de un solo miembro de su familia (padre o madre) y sólo el 6,4% depende de terceros no identificados en la encuesta.

Figura 11. Ocupación del padre



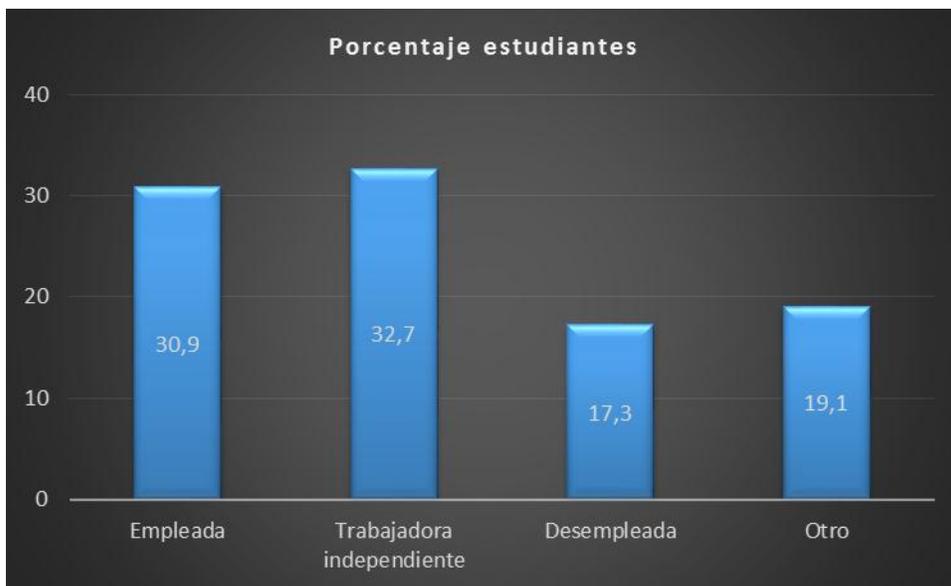
Fuente: esta investigación

Tabla 11. Ocupación del padre.

OCUPACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Empleado	34	30,9
Trabajador independiente	59	53,6
Desempleado	6	5,5
Otro empleos	11	10
Total	110	100

Si bien, el 93,7% de los encuestados pertenecen a los estratos socioeconómicos uno y dos, el 84,5% de los padres se encuentran activos laboralmente, bien sea como empleados o como trabajadores independientes (economía informal), lo cual permite inferir que sus necesidades básicas están cubiertas a través de unos ingresos estables.

Figura 12. Ocupación de la madre



Fuente: esta investigación

Tabla 12. Ocupación de la madre.

OCUPACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Empleada	34	30,9
Trabajadora independiente	36	32,7
Desempleada	19	17,3
Otro empleos	21	19,1
Total	109	99,1
Total	110	100

El ítem anterior identifica que 62,7% de las madres, también están activas laboralmente bien sea como empleadas o como trabajadoras independientes.

Figura 13. Número de hermanos



Fuente: esta investigación

Tabla 13. Número de hermanos

HERMANOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Uno	16	14,5
Dos	36	32,7
Tres	26	23,6
Cuatro o más	28	25,5
Hijo único	4	3,6

Total	110	100
-------	-----	-----

Los estudiantes encuestados tienen una amplia red familiar, pues sólo un 3,6% son hijos únicos, el restante porcentaje corresponde a estudiantes que tienen más de dos hermanos en su familia.

Los estudiantes encuestados tienen una amplia red familiar, pues sólo un 3,6% son hijos únicos, el restante porcentaje corresponde a estudiantes que tienen más de dos hermanos en su familia.

Figura 14. Personas con quien vive



Fuente: esta investigación

Tabla 14. Personas con quien vive

VIVE CON	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Padre y madre	63	57,3
Padre	4	3,6
Madre	25	22,7
Otros	18	16,4
Total	110	100

Son reveladores los datos arrojados con la anterior pregunta en el sentido de que más de la mitad de los estudiantes (57,3) pertenecen y se forman al interior de familias nucleares monoparentales; sin embargo, también se puede apreciar que el 26,3% pertenecen a familias nucleares incompletas, con mayor preponderancia en jefaturas del hogar materno con un 22,7%.

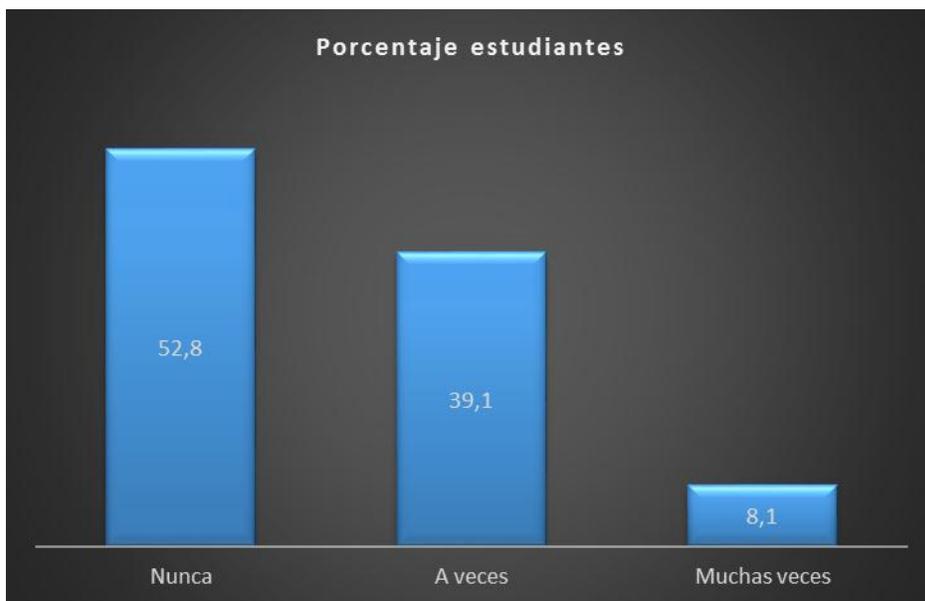
Los jóvenes provienen, en su mayoría, del área urbana del municipio (89,1%), de barrios populares de ciudad: 61,9% de estrato uno y 31,8 de estrato dos; es decir, que los usuarios de la media de la Normal Superior de Pitalito, hacen parte de la población de alta vulnerabilidad social del municipio.

De otra parte, se identifica que un alto porcentaje de estudiantes pertenecen a familias nucleares completas (56,4%) en la cual tienen una amplia red familiar, pues sólo el 3,4% de los encuestados son hijos únicos; los demás corresponden a estudiantes que tienen entre 2 y 4 hermanos.

Se pudo establecer, además, que aunque la base socioeconómica de los hogares, en sus condiciones de vivienda-entorno, presentan un alto nivel de vulnerabilidad social, un alto porcentaje de los jefes de hogar son personas laboralmente activas; bien sea como empleados (30,9% los papás y 30,9% las mamás) o como trabajadores independientes (53,6% los papás y 36% las mamás).

Factores de exclusión educativa por razones de ritmos y estilos de aprendizajes entre estudiantes del grado once de la Normal Superior de Pitalito

Gráfica 15. Exclusión por ritmos de aprendizaje



Fuente: esta investigación

Tabla 15. ¿Siente que ha tenido problemas con algún docente por el hecho de que su ritmo de aprendizaje es más lento o más rápido que el del resto de sus compañeros?

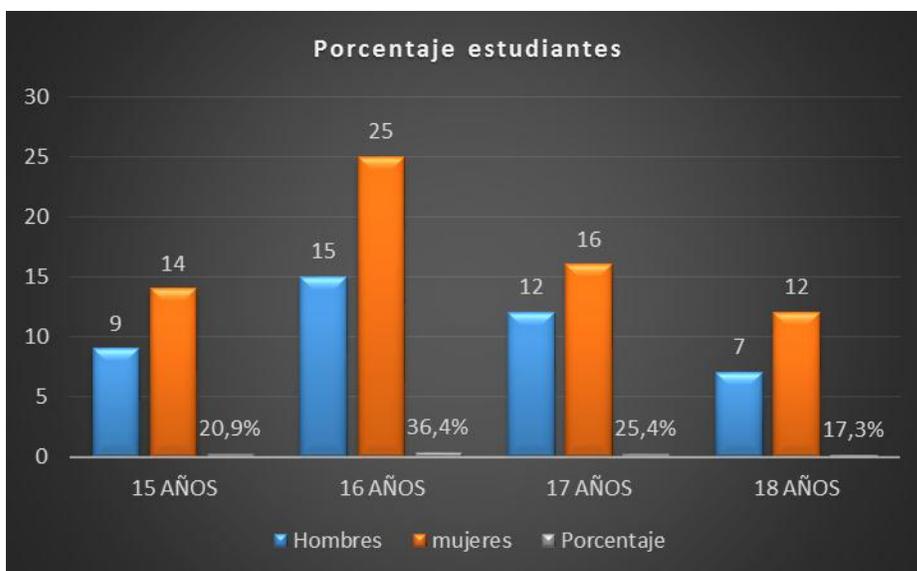
PROBLEMAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nunca	58	52,8
A veces	43	39,1
Muchas veces	9	8,1
Total	110	100

Uno de los mayores elementos de exclusión educativa está relacionado con la incapacidad que tiene el sistema escolar, en todos sus niveles para garantizar que los estudiantes puedan avanzar, en los procesos de aprendizaje, a su propio ritmo y que esta medida de comprensión escolar sea el referente que tiene el docente para orientar el avance de sus estudiantes en la apropiación de conocimientos y en la práctica comprensiva al interior del entorno escolar.

Llama la atención que casi la mitad de los estudiantes (47,2% entre a veces y muchas veces), sienten ser discriminados en razón a su ritmo de aprendizaje, por lo general porque el aprendizaje es más lento que el del resto de sus compañeros.

Aunque el 39,1% percibe que no es todo el tiempo, si perciben que este fenómeno se constituye en un elemento diferenciador al momento de ser examinados o valorados por sus docentes.

Gráfica 16. Problemas de exclusión por ritmos de aprendizaje



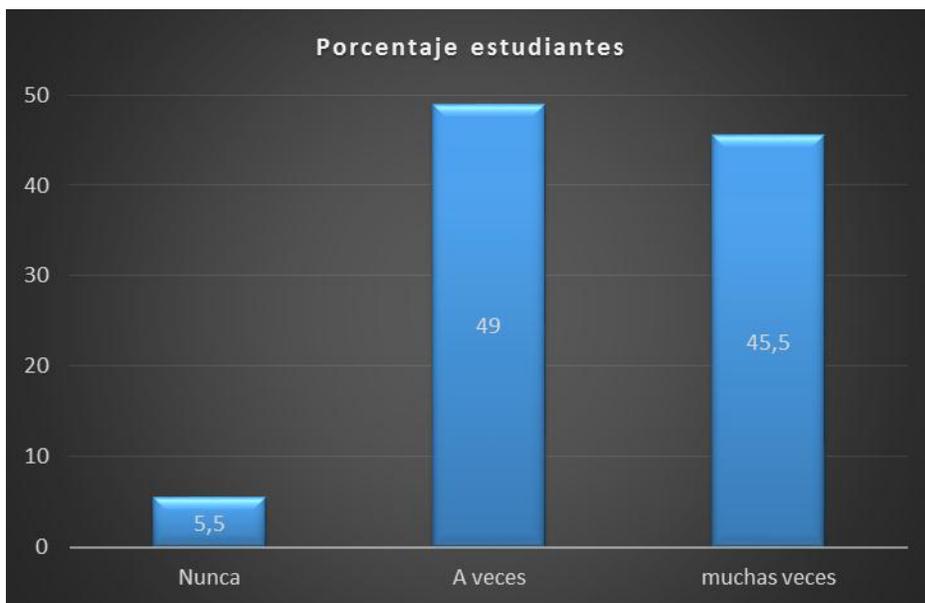
Fuente: esta investigación

Tabla 16. Problemas de exclusión por ritmos de aprendizaje

EDAD	SEXO		TOTAL	PORCENTAJE
	HOMBRES	MUJERES		
15	9	14	23	20,9
16	15	25	40	36,4
17	12	16	28	25,4
18	7	12	19	17,3
Total	43	67	110	100

A partir de la anterior tabla se puede inferir que los estudiantes de mayor afectación en términos de exclusión educativa por tener menores ritmos de aprendizaje, son hombres de 18 años, seguidos de hombres de 17 años y finalmente mujeres de 16 años. Lo anterior permite establecer que en la Normal, los hombres adolescentes entre los 17 y 18 años, manifiestan ser mayormente excluidos, mientras las mujeres con edades de 15 y de 16 años poco manifiestan ser excluidas.

Gráfico 17. Los maestros intentan que todos los estudiantes aprendan de la misma manera.



Fuente: esta investigación

Tabla 17. ¿Siente que sus maestros intentan que todos los estudiantes aprendan de la misma manera?

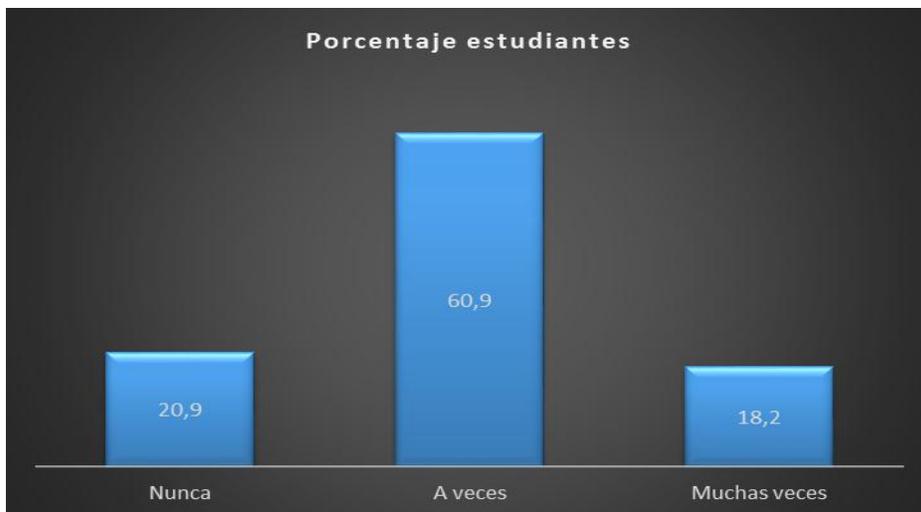
FRECUENCIA	PORCENTAJE

Nunca	6	5,5
A veces	54	49
muchas veces	50	45,5
Total	110	100

Otro elemento diferenciador con un marcado reconocimiento entre los estudiantes es el relacionado con los estilos de aprendizaje. No es un secreto que la educación en general y la de nuestros entornos cercanos en particular, tiene un alto nivel de homogenización, en los cuales existe un método unificado de enseñanza, un único currículo de formación dada, unas formas estandarizadas de medir los resultados y observar lo aprendido por el estudiante. Cuando un estudiante no alcanza lo que espera en general, corre el riesgo de ser marginados o, excluido.

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 aprendizaje es cotidiana y recurrente al tiempo que el 49% perciben que obligar a los estudiantes a aprender de forma homogénea es algo que se presenta en forma reiterada.

Gráfico 18. Exclusión por formas diferentes de presentar los resultados de sus aprendizajes

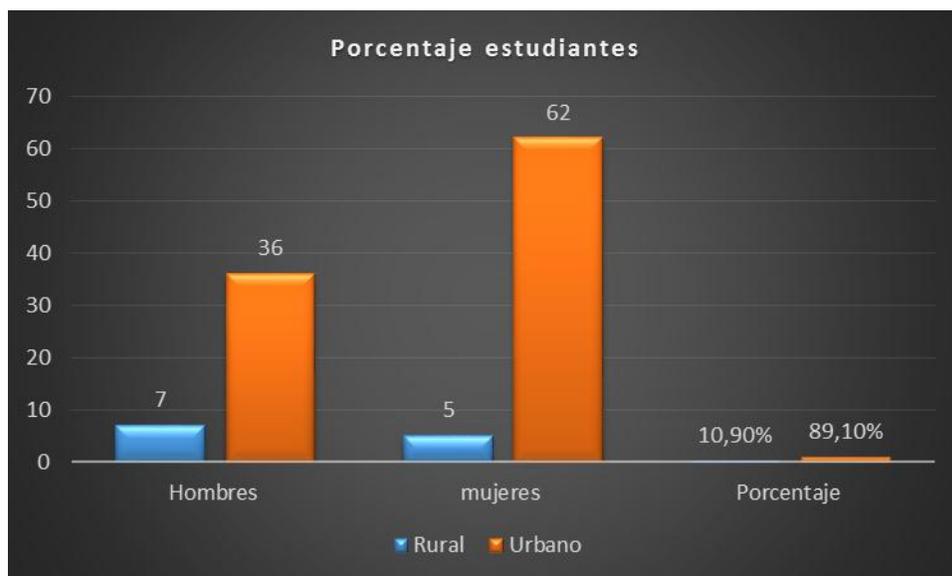


Fuente: esta investigación

Tabla 18. ¿Siente que sus maestros no valoran su trabajo cuando lo hace de una forma diferente a las indicaciones que ellos dan?

¿HA SIDO		
EXCLUIDO?	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nunca	23	20,9
A veces	67	60,9
Muchas veces	20	18,2
Total	110	100

Gráfico 19. Valoración del trabajo cuando lo hace de una forma diferente



Fuente: esta investigación

Tabla 19. Valoración del trabajo cuando lo hace de una forma diferente

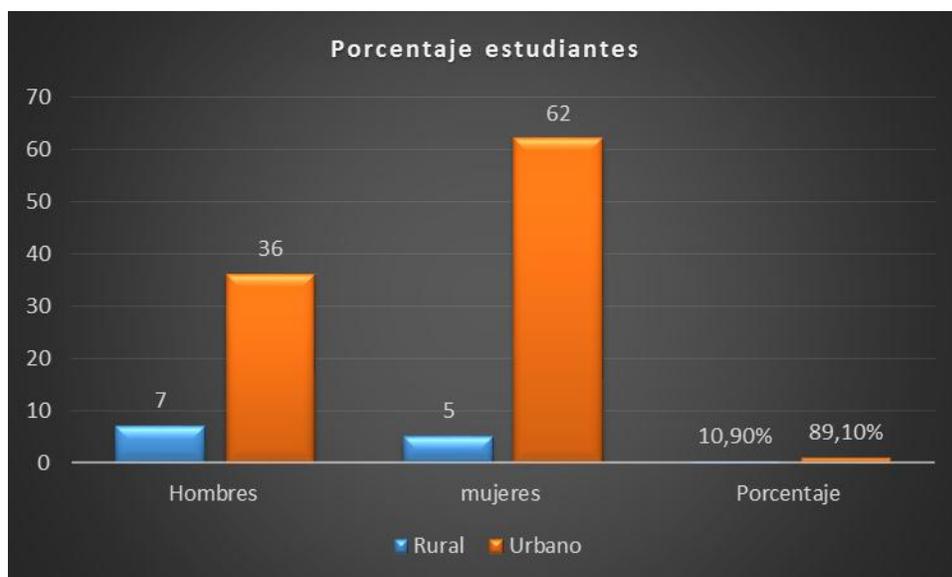
¿SU TRABAJO

ES

VALORADO? FRECUENCIA PORCENTAJE

Nunca	23	20,9
A veces	67	60,9
Muchas veces	20	18,2
Total	110	100

Gráfico 20. Cruce de variables valoración del trabajo cuando lo hace de una forma diferente según lugar de residencia.



Fuente: esta investigación

Tabla 20. Cruce de variables valoración del trabajo cuando lo hace de una forma diferente según lugar de residencia.

SECTOR	SEXO		TOTAL	PORCENTAJE
	HOMBRES	MUJERES		
Rural	7	5	12	10,9
Urbano	36	62	98	89,1
Total	43	67	110	100

Otra forma de exclusión identificada por los estudiantes encuestados es la relacionada con el hecho de que sus docentes no valoran de la misma forma su trabajo cuando lo hace de una forma diferente a las indicaciones dadas por ellos. Es notorio que el 18,2%, perciben

que el fenómeno se presenta como algo recurrente, al tiempo que el 60,9% observa esta exclusión como algo que se presenta durante algunas veces.

Se pudo además identificar que esta situación de exclusión educativa se presenta en forma homogénea en toda la población afectada, pues según la recurrencia de respuesta lo padecen el 48,27% de la zona rural y el 51,73% de la zona urbana y de los anteriores porcentajes el 46,0% son hombres y el 54,0% son mujeres.

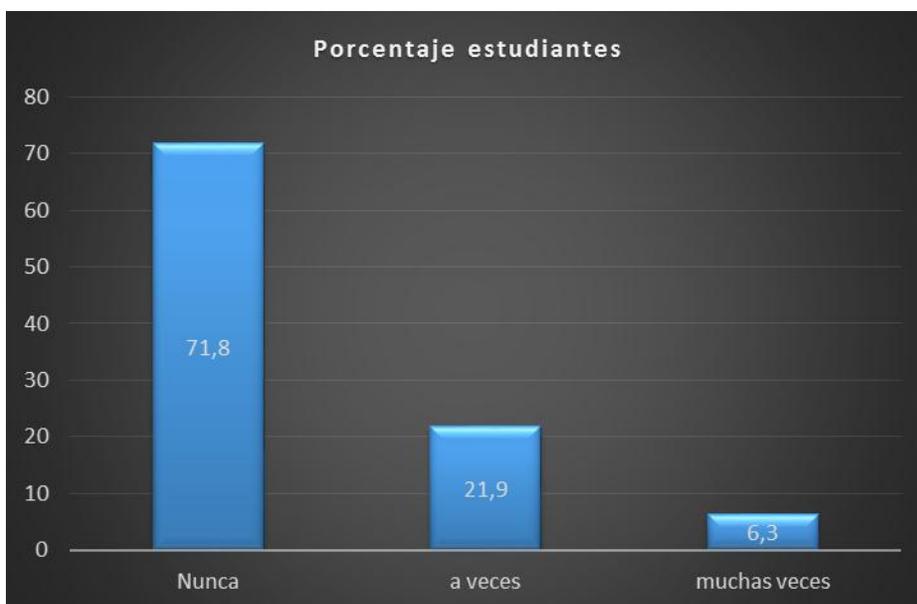
Se puede afirmar a partir de los anteriores datos, que si bien el currículo es una de las herramientas más poderosas a disposición de las instituciones educativas para determinar el contenido y el alcance de la educación y sus metodologías y formas evaluativas deberían ser relevante para la vida de los estudiantes en los casos antes identificados se convierte en un elemento de exclusión que impide el desarrollo normal del estudiante, como ser autónomo de aprendizaje.

Ello significa que la educación debería garantizar a través del currículo, altos niveles de inclusión de todos los niños y jóvenes y convertirse en un instrumento para el logro de otros derechos humanos y como un elemento fundamental para permitir a los estudiantes aprender, vivir y promover prácticas inclusivas basadas en los principios de no discriminación e igualdad.

Sin embargo, los resultados identificados en la población objeto de este estudio permitió establecer que éste postulado pedagógico, el respeto por los ritmos y estilos de aprendizaje, se convierte en la Normal Superior en un agente de exclusión educativa y en un elemento de supresión de las garantías y los derechos básicos de los estudiantes.

Identificación de diversas formas de exclusión de estudiantes de educación media de la Escuela Normal Superior de Pitalito relacionados con la participación de las actividades del entorno escolar.

Gráfico 21. Exclusión de actividades lúdico – deportiva por ser diferente



Fuente: esta investigación

Tabla 21. ¿Alguna vez ha sentido que sus compañeros lo rechazan o excluyen de los juegos o actividades deportivas por su forma de hablar o de expresarse?

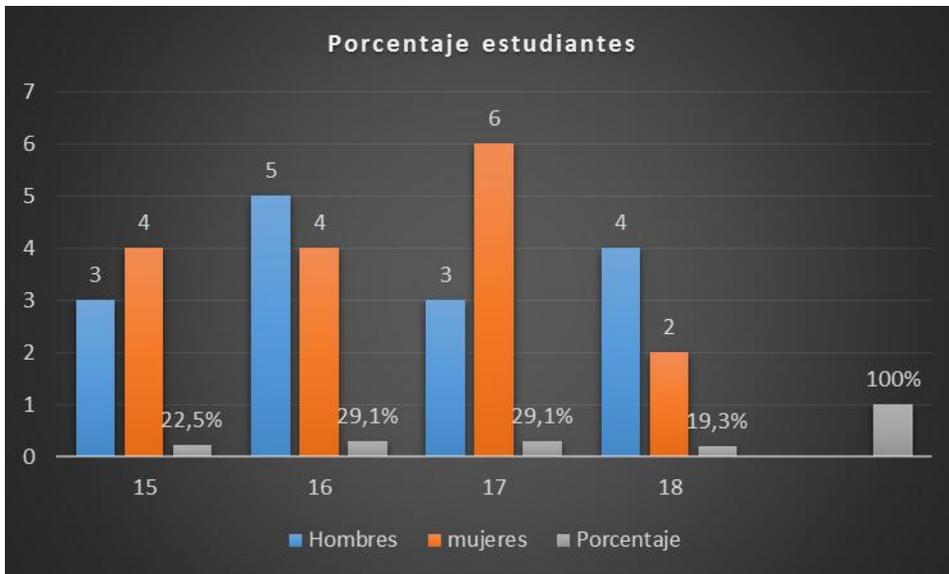
¿HA SIDO		
RECHAZADO?	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nunca	79	71,8
a veces	24	21,9
muchas veces	7	6,3

Total

110

100

Gráfico 21. Cruce de variables exclusión de actividades lúdico – deportiva por ser diferente sexo y edad.



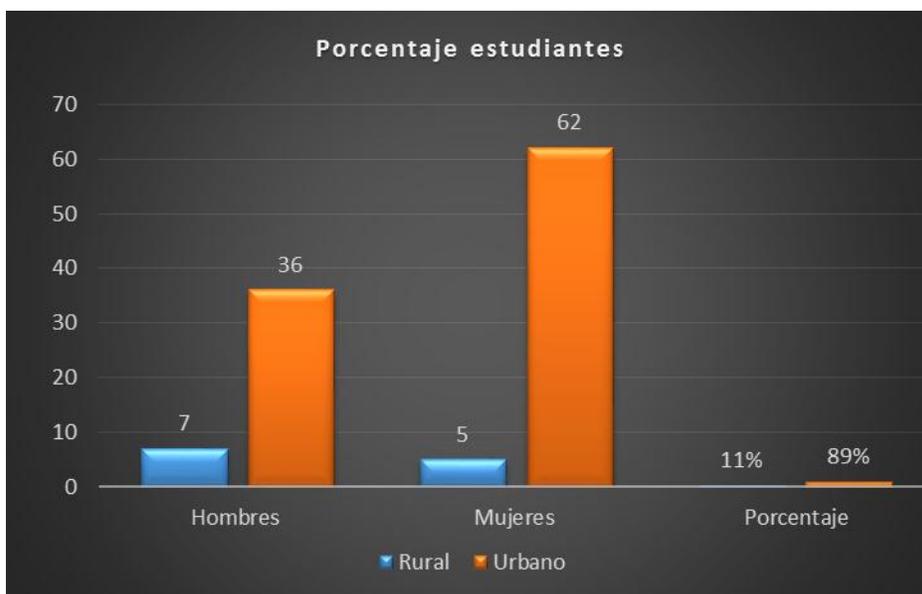
Fuente: esta investigación

Tabla 22. Exclusión en actividades deportivas por sexo y edad.

EDAD	SEXO		TOTAL	PORCENTAJE
	HOMBRES	MUJERES		
15	3	4	7	22,5
16	5	4	9	29,1
17	3	4	7	29,1
18	4	2	6	19,3
Total	15	14	29	100

Las dos tablas anteriores permiten analizar la configuración de este tipo de exclusión educativa en función de la percepción de los estudiantes. En este sentido se observa que el 26,4% de los encuestados siente que son discriminados por sus compañeros especialmente en actividades relacionadas con juegos o actividades deportivas por el hecho de que sus formas de expresión o de decir las cosas son diferentes a la de los demás. Al efectuar un análisis por edades y sexos se tiene que del total de 29 jóvenes que siente que son discriminados al realizar actividades deportivas los más afectados en su orden son 19 hombres de 15 años y una mujer de quince años, seguido de 6 hombres de 16 años y una mujer de 16 años; por último, un hombre de 17 años. Lo cual equivale a afirmar que este tipo de discriminación la padecen particularmente los hombres en rangos de menor edad y que las mujeres son menos propensas a esta manifestación de exclusión educativa.

Grafica 23. Exclusión por ubicación geográfica.



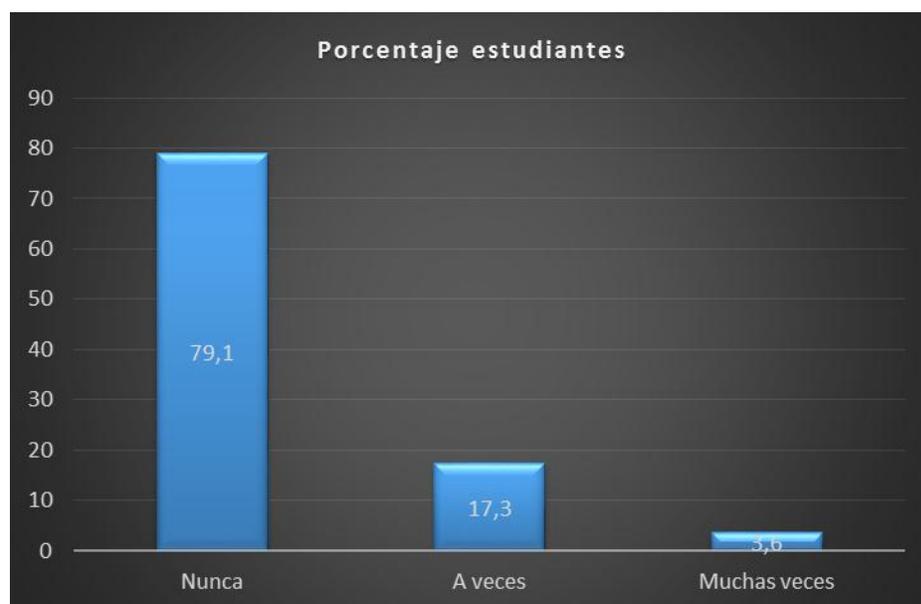
Fuente: esta investigación

Tabla 23. Exclusión Educativa por ubicación geográfica

UBICACIÓN	SEXO		TOTAL	PORCENTAJE
	HOMBRES	MUJERES		
Rural	11	0		38,00%
Urbano	16	2		62,00%
Total	27	2	29	100,00%

Al efectuar un análisis por ubicación geográfica se pudo establecer que para esta población en particular la mayor exclusión la sufren los jóvenes hombres del sector urbano con un 62,0%, seguido de los jóvenes hombres del sector rural con un 38,0%. Sólo dos mujeres del total de la población encuestada refieren haber sufrido este tipo de manifestación.

Grafico 24. Exclusión de actividades lúdico – deportiva por comportarse diferente



Fuente: esta investigación

Tabla 24. ¿Alguna vez ha sentido que sus compañeros lo excluyen de sus actividades lúdicas o deportivas porque sus gestos corporales son más fuertes que el del resto del grupo?

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nunca	87	79,1
A veces	19	17,3
Muchas veces	4	3,6
Total	110	100

En cuanto a la pregunta ¿alguna vez ha sentido que sus compañeros lo excluyen de sus actividades lúdicas o deportivas porque sus gestos corporales son más fuertes que el del resto del grupo? el 17,3% considera que éstos se presentan de manera recurrente, mientras que un 3,6 % percibe el mismo fenómeno como algo que se presente con alguna frecuencia.

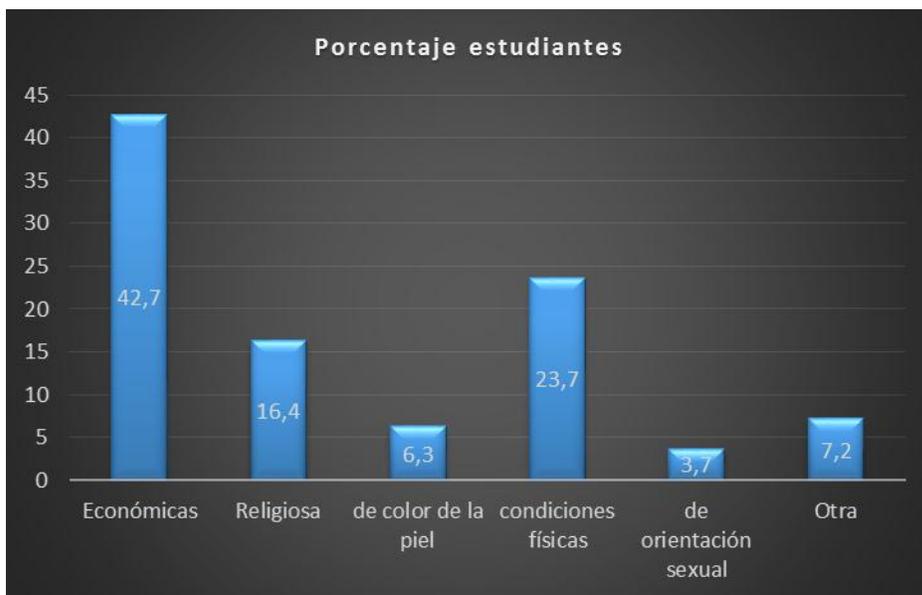
Si en una cosa debe formar el sistema educativo es en la capacidad de participar de la vida social sin ningún tipo de restricción, y precisamente las actividades lúdicas y deportivas que se generan al interior del sistema escolar, bien sean como actividades planeadas o como acciones espontáneas, se constituyen en espacios y estrategias para el aprendizaje de la participación. Un ambiente incluyente es aquel que posibilita en estos espacios el disfrute de lo social y de lo humano. Así, la inclusión supone además ofrecer a

los estudiantes la posibilidad de expresarse y de realizar acciones que incluso en forma natural los lleven a apropiarse de normas y reglas de convivencia.

No obstante, se identificó, aunque en menor proporción, que los niveles de exclusión entre los estudiantes, precisamente relacionados con la participación de las actividades del entorno escolar, es elevada y es preocupante que una de esas actividades sea precisamente las actividades lúdicas y deportivas.

Condiciones sociales, culturales y económicas como generadores de exclusión educativa entre estudiantes de grado once de la Normal Superior de Pitalito Huila.

Gráfico 25. Exclusión a través de restricción a servicio de bienes como biblioteca, hemeroteca, internet.

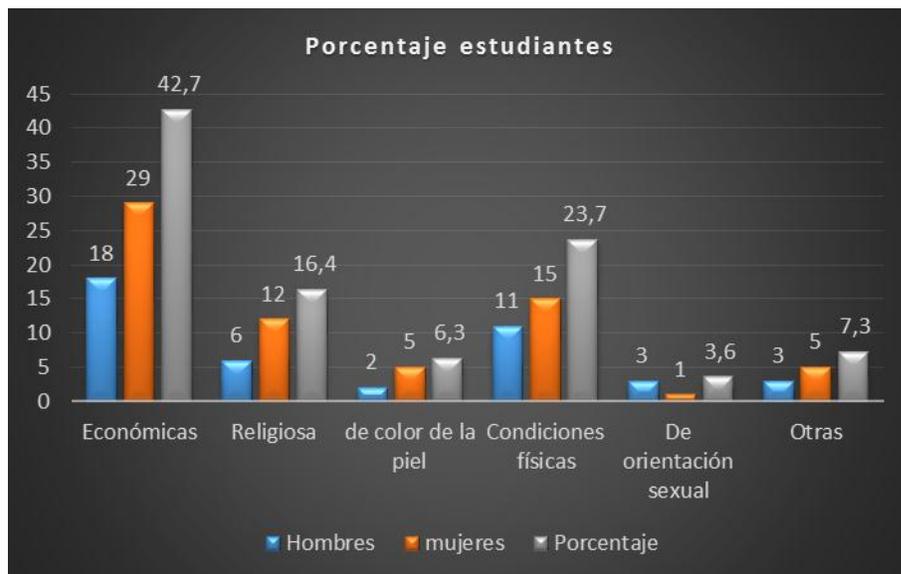


Fuente: esta investigación

Tabla 25. En el colegio, al acceder a algunos servicios (tales como biblioteca, internet, cafetería, entre otros) ¿se ha sentido discriminado por algunas de las siguientes razones?

CONDICIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Económicas	47	42,7
Religiosa	18	16,4
de color de la piel	7	6,3
condiciones físicas	26	23,7
de orientación sexual	4	3,7
Otra	8	7,2
Total	110	100

Gráfico 26. Tipos de discriminación



Fuente: esta investigación

Tabla 26. Tipos de discriminación

Tipos	Sexo		Total	Porcentaje
	Hombres	mujeres		
Económicas	18	29	47	42,7%
Religiosa	6	12	18	,16.4%
de color de la piel	2	5	7	6.3%
Condiciones físicas	11	15	26	23.7%
De orientación sexual	3	1	4	3.6%
Otra	3	5	8	7,3

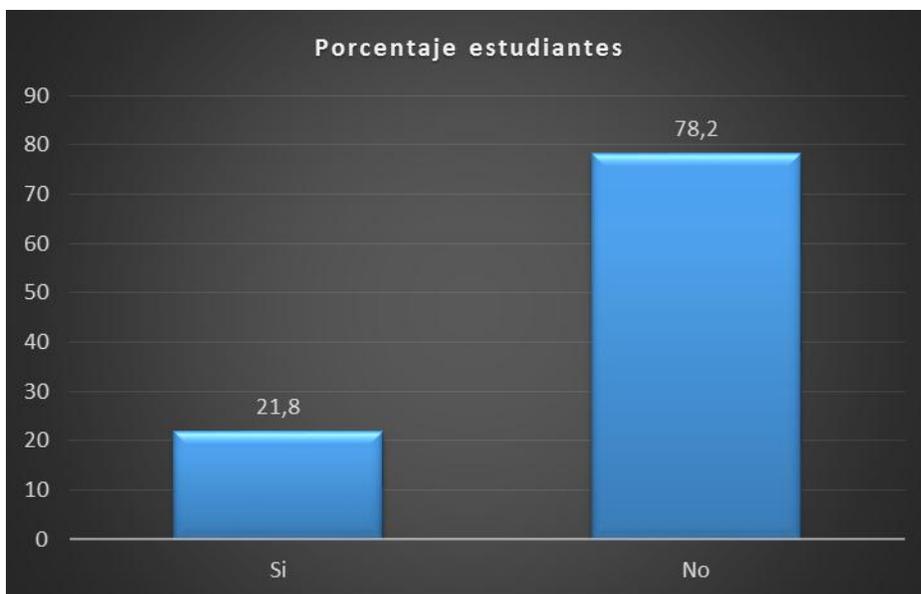
Total	43	67	110	100%
-------	----	----	-----	------

Al interrogársele si se han sentido discriminados por diversas razones al acceder a algunos servicios del colegio, es revelador que el 42,8% sienten haber sido discriminados por razones económicas, 16,4% por razones religiosas, 23,6% por condiciones físicas, el 6,3% por su color de piel y 3,7% por su orientación sexual.

Otro dato relevante identificado en el ítem anterior es el que la exclusión es percibida de mayor forma en las mujeres, puesto que entre la población encuestada. De los 47 jóvenes que manifestaron haberse sentido alguna vez excluidos por razones económicas, 18 son hombres y 29 mujeres; por razones religiosos 6 hombres y 12 son mujeres; por condiciones físicas 2 hombres y 5 mujeres y por su condición sexual la situación afecta en forma mayoritaria a los hombres con 3 respuestas positivas por parte de ellos.

Llama 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, se evidencia unos niveles de exclusiones por razones que, en una educativa del siglo XXI, no tienen actualidad.

Gráfico 27. Los estudiantes que tienen bajos recursos económicos tienen menos privilegios



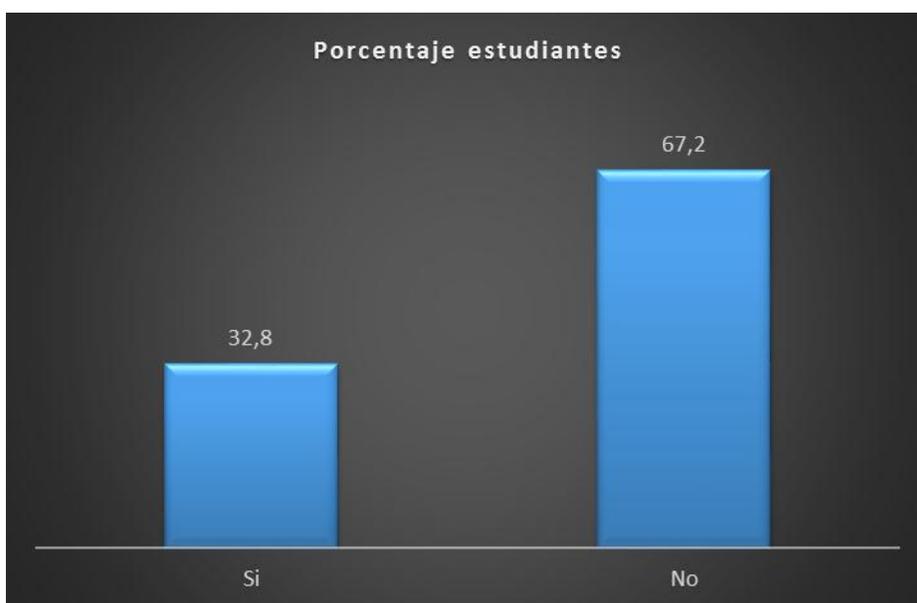
Fuente: esta investigación

Tabla 27. ¿Considera que los estudiantes que tienen bajos recursos económicos tienen menos privilegios entre docentes, directivos docentes y administrativos?

MENOS PRIVILEGIOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Si	24	21,8
No	86	78,2
Total	110	10

Se evidencia que el 42,8% de los estudiantes, se sienten discriminados por razones económicas. El porcentaje es altamente significativo, y que el entorno es uniforme en razón a que el 93,7% pertenecen a los estratos 1 y 2 es revelador que así sea en una proporción relativamente baja 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.

Gráfico 28. Discriminación por razones ideológicas



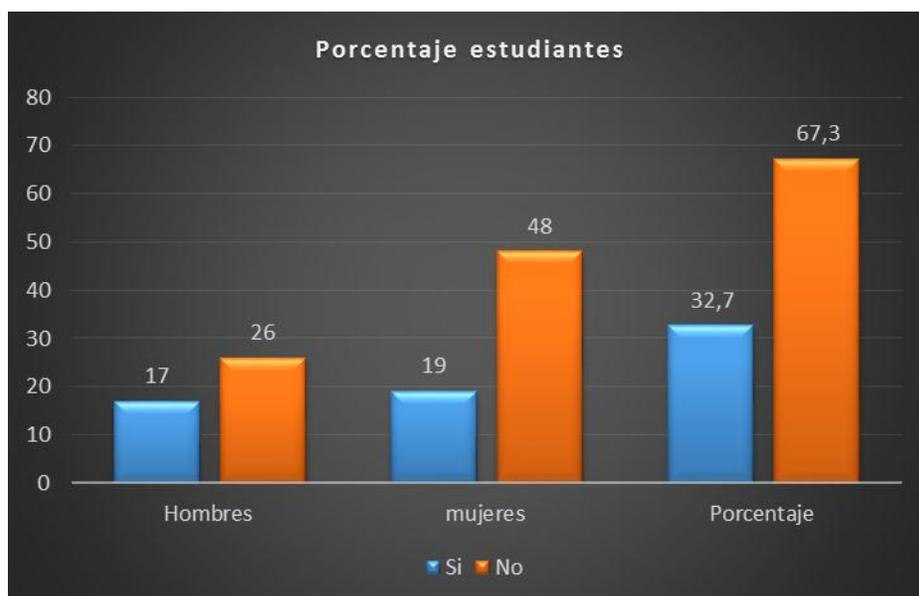
Fuente: esta investigación

Tabla 28. ¿Los estudiantes que no piensan y opinan como sus docentes y sus directivos docentes son discriminados por esa razón?

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Si	36	32,8

No	74	67,2
Total	110	100

Gráfico 29. Discriminación por pensar y opinar diferente por sexo



Fuente: esta investigación

Tabla 29. Discriminación por pensar y opinar diferente por sexo

	SEXO		TOTAL PORCENTAJE	
	HOMBRES	MUJERES		
Si	17	19	36	32,7
No	26	48	74	67,3
Total	43	67	110	100

En concordancia con los datos arrojados en el ítem anterior, la tabla 29 muestra parte de la misma realidad de exclusión educativa. El 32,7% de los estudiantes encuestados están convencidos de ser discriminados por no pensar y opinar como sus maestros. Del anterior porcentaje el 60,5% corresponden a hombres 39,5% son mujeres. No es de extrañar el anterior comportamiento de los docentes, pues ellos son el reflejo de su entorno social. Y cada día los niveles de construcción de opinión en la actual sociedad y como tal de sus formas particulares de comportamiento, dependen del valor agregado, de los sistemas de producción imperante y de los sistemas de intercambio y de comunicación global.

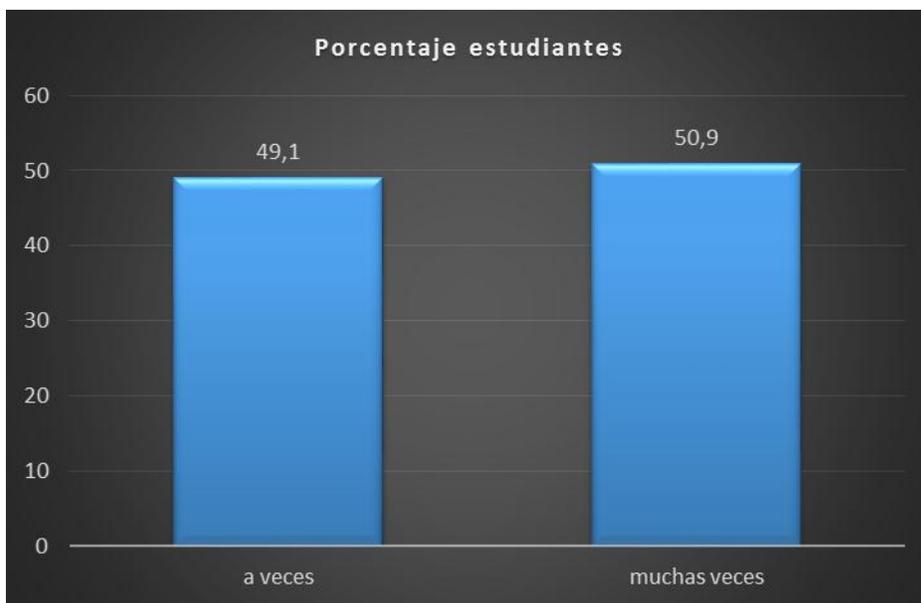
La exclusión educativa que se manifiesta entre los estudiantes de media de la Normal Superior de Pitalito, ocasionada por razones sociales, culturales y económicas genera necesariamente niveles mayores de exclusión en la educación, que a veces no se visibilizan a menos que sea en contextos problemáticos.

Es muy dicente los altos índices de percepción que tienen los jóvenes en componentes relacionados con sesgos económicos y cultural-ideológicos. Y que, precisamente, esa discriminación tenga origen en los docentes y directivos quienes se han formado y cuya función es eminentemente pedagógica para integrar la diversidad de los estudiantes, favoreciendo así la cohesión social y la socialización humana. Sin embargo, cabe preguntarse si la educación está contribuyendo al desarrollo de sociedades más inclusivas, o, por el contrario, está reproduciendo la exclusión social y generando diferentes formas de discriminación al interior de los sistemas educativos.

Elementos que identifican de los proyectos de vida colectivos de los estudiantes de media de la I. E. Normal Superior de Pitalito Huila.

Ayuda física a otras personas

Gráfico 30. Prestar ayuda a otros cuando ellos lo necesitan



Fuente: esta investigación

Tabla 30. ¿En el entorno escolar, usted le presta ayuda a otros compañeros cuando ellos necesitan su apoyo físico?

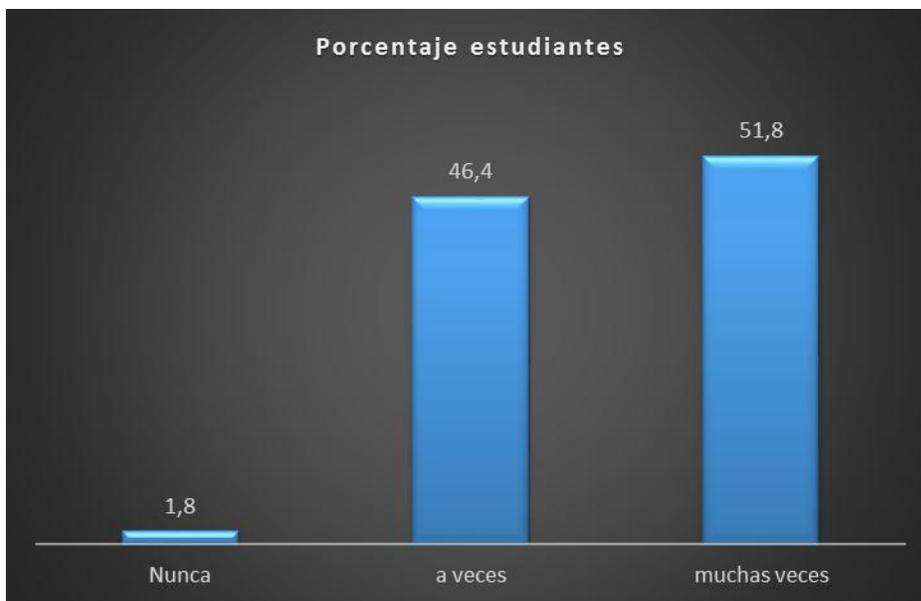
	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a veces	54	49,1
muchas veces	56	50,9

Total 110 100

En relación con la ayuda física que los estudiantes en forma espontánea pueden aportar a otros, lo cual se constituye en un indicador del proyecto de vida colectiva, la encuesta revela que sólo el 50,9% de los estudiantes lo hacen en forma permanente; el otro 49,1% refieren hacerlo muy esporádicamente, lo cual es un indicador que la ayuda física a otras personas no es un indicador homogéneo que están construyendo los estudiantes en torno a su proyecto de vida colectivo.

Compartir con otros

Gráfico 32. Hábito de compartir lo que tiene con los demás



Fuente: esta investigación

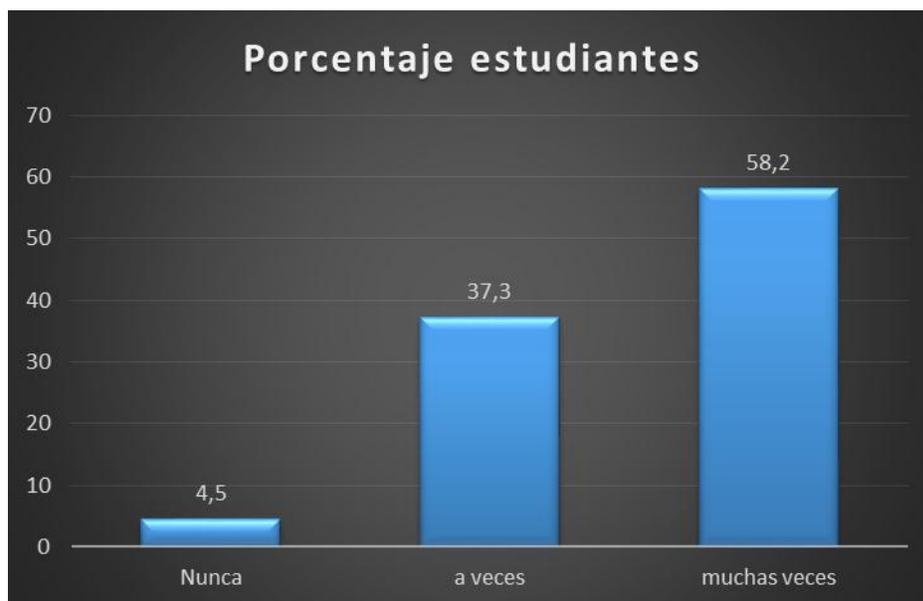
Tabla 32. ¿En el entorno escolar y fuera de él, usted tiene el hábito de compartir lo que tiene con los demás?

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nunca	2	1,8
a veces	51	46,4
muchas veces	57	51,8
Total	110	100

Frente a la pregunta de si en el entorno escolar y fuera de él, tiene el hábito de compartir lo que 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 diciente en atención a que no hay una constante unificada en un valor social que debería ser homogéneo en una población juvenil que necesita del otro para construir su personalidad y formarse como ser personal y social.

Ayuda Verbal

Gráfico 33. Capacidad de apoyo a los demás con sus palabras y consejos



Fuente: esta investigación

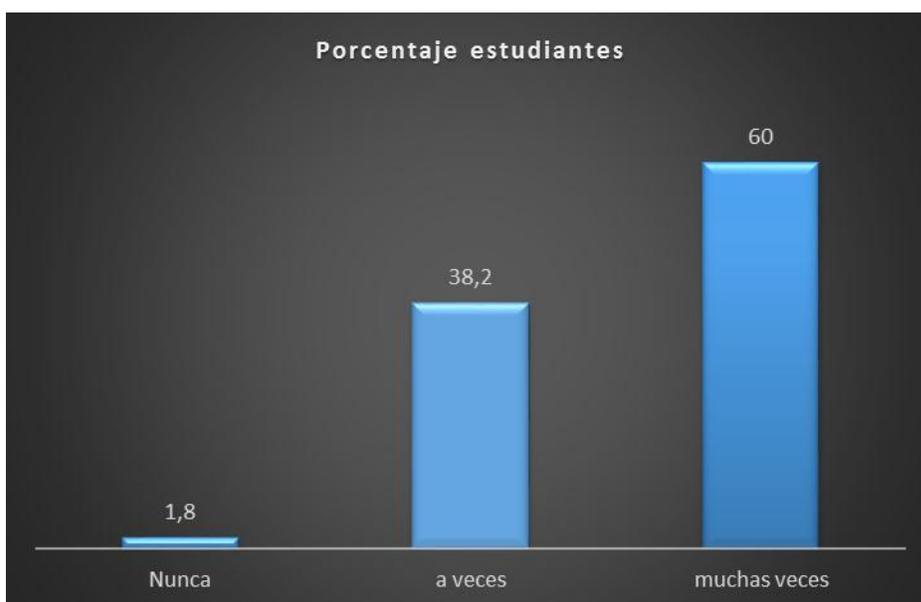
Tabla 33. ¿Siente que tiene la capacidad de apoyar a los demás con sus palabras y sus consejos?

CAPACIDAD		
DE APOYO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nunca	5	4,5
a veces	41	37,3
muchas veces	64	58,2
Total	110	G100

La ayuda verbal como indicador de prosocialidad, 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. 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 62,7% aceptan haberlo practicado muchas veces.

Valoración positiva de otros

Gráfico 34. Valoración positiva a otros



Fuente: esta investigación

Tabla 34. ¿Es usted una persona que en forma permanente valora positivamente a otros, reconociéndole sus valores y cualidades?

VALORACIÓN

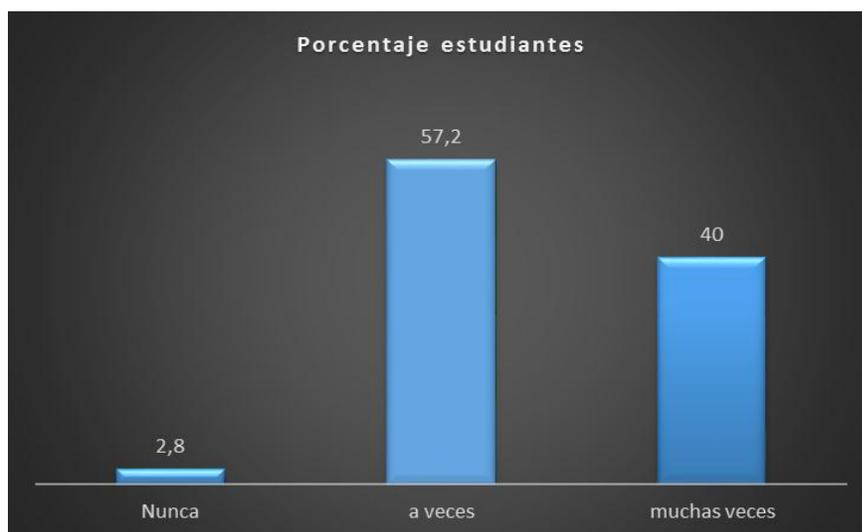
POSITIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
----------	------------	------------

Nunca	2	1,8
a veces	42	38,2
muchas veces	66	60
Total	110	100

De acuerdo a los resultados de la entrevista se pudo identificar que el 60% de los estudiantes refieren realizar una valoración positivamente a otros, reconociéndole sus valores y cualidades, el otro 40% manifiestan sólo hacerlo en forma esporádica y espontánea; lo cual es un indicador que en esta acción prosocial no hay una tendencia homogénea entre los estudiantes, afectando en forma general la construcción de un proyecto de vida colectivo.

Empatía

Gráfico 35. Capacidad para ponerse en el lugar de los otros



Fuente: esta investigación

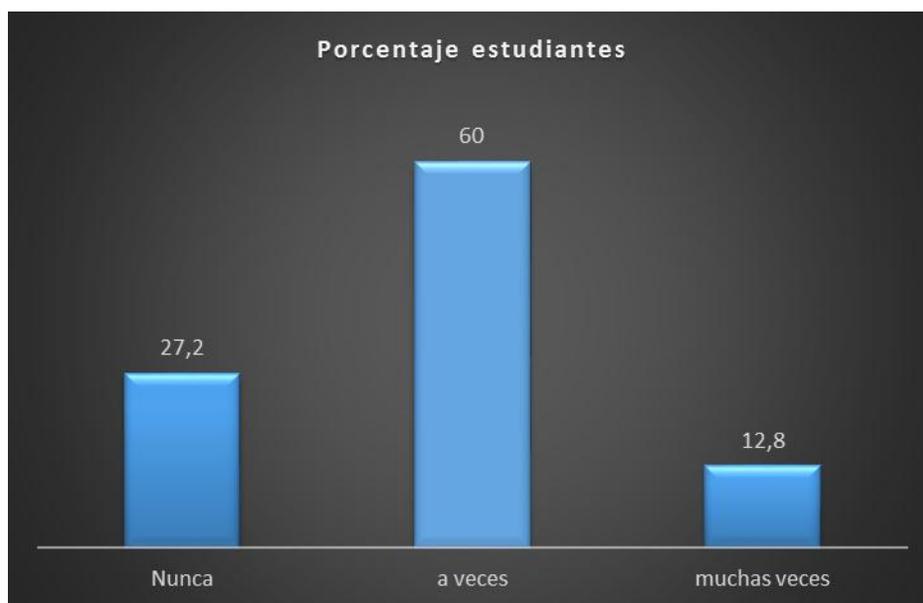
Tabla 35. Tanto en el colegio como fuera de él, ¿tiene usted la capacidad de ponerse en el lugar de los otros, para apoyarlos y ayudarlos en sus necesidades?

LUGAR DE		
OTROS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nunca	3	2,8
a veces	63	57,2
muchas veces	44	40
Total	110	100

La empatía, como capacidad para ponerse en el lugar del otro y de estar experimentando sentimientos similares a los de los demás, es una de las dimensiones más bajas en la construcción del proyecto de vida colectivo entre estudiantes de media de la Normal Superior de Pitalito. El 2,8% manifiestan nunca hacerlo; el 57,2, que equivale a 63 estudiantes, refieren practicarlo sólo a veces, mientras que sólo el 40% acepta realizarlo muchas veces. Lo anterior es un muy bajo indicador de construcción de un proyecto de vida colectivo.

Solidaridad

Gráfico 36. Participación en campañas de solidaridad en favor de sus compañeros



Fuente: esta investigación

Tabla 36. ¿Participa usted en campañas de solidaridad en favor de sus compañeros, docentes y directivos docentes?

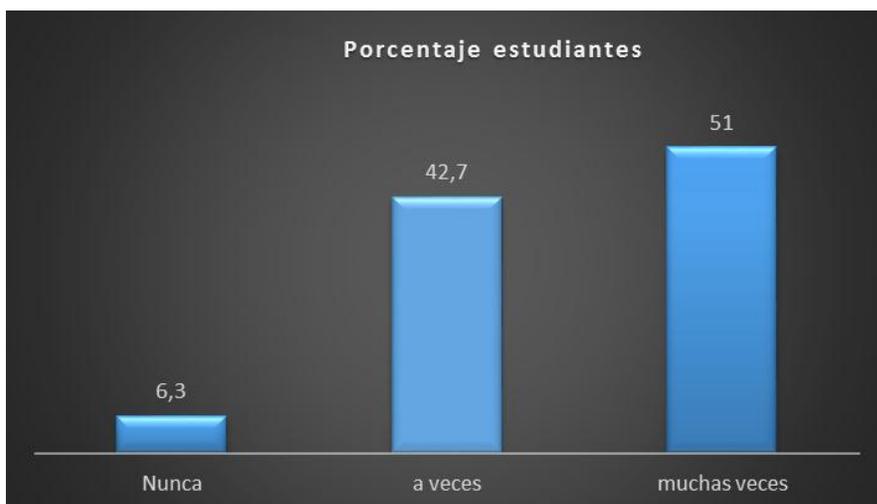
PARTICIPACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nunca	30	27,2
a veces	66	60
muchas veces	14	12,8
Total	110	100

La encuesta en el presente ítem, identifica que los estudiantes objeto del presente estudio han construido unos bajos niveles de solidaridad. El 27,2% de los encuestados admiten nunca haber participado en campañas de solidaridad, el 60% reconocen que sólo lo han hecho algunas veces y sólo el 12,8% manifiestan haberlo hecho muchas veces. Es revelador el dato, pues la conducta prosocial hace parte de las dimensiones más importantes de un proyecto de vida colectivo, al respecto Roche (1991) manifiesta que “aquellos comportamientos que se realizan, sin buscar una recompensa externa, favorecen a otras personas o grupos sociales, según el criterio de estos, y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaridad en las relaciones interpersonales o sociales consiguientes, preservando así la identidad, creatividad e iniciativa de los individuos o grupos implicados”(pág. 43).

Por su parte Garaigordobil (2000), define la solidaridad como: “Una conducta positiva que se realiza para beneficiar a otro” (pág. 16). Mientras Vander (1990) aduce que “se trata de actos realizados en beneficio de otras personas; maneras de responder a estas con simpatía, condolencia, cooperación, ayuda, rescate, confortamiento y entrega o generosidad” (pág. 36).

Disponibilidad para el servicio

Gráfico 37. Poner sus capacidades al servicio de los demás



Fuente: esta investigación

Tabla 37. ¿Usted es una persona que está pensando en poner sus capacidades al servicio de los demás?

SERVIR A LOS		
DEMÁS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nunca	7	6,3

a veces	47	42,7
muchas veces	56	51
Total	110	100

Al igual que en la pregunta anterior, en esta ¿Usted es una persona que está pensando en poner sus capacidades al servicio de los demás? no existe homogeneidad en las respuestas, mientras 56 estudiantes, equivalentes al 51% admiten hacerlo muchas veces, los otros 54 (49%) refieren nunca haberlo hecho o sólo hacerlo en algunas ocasiones.

Llama la atención los anteriores datos, puesto que la capacidad de servicio a los demás es uno de los valores más preciados en contextos sociales marginales y en comunidades vulnerables como la que se contextualiza en el presente estudio. Lo cual podría significar que existe algún elemento del entorno escolar que desincentiva la capacidad de servicio a los demás y ese elemento está influyendo negativamente para que los estudiantes construyan su proyecto de vida colectiva.

Tal como quedó registrado en los anteriores datos existen bases muy débiles como dimensiones importantes de la conformación de un proyecto de vida colectivo.

La ayuda física se aprecia como una conducta practicada por un grupo poco homogéneo. El 50,9% de los encuestados refieren hacerlo muy esporádicamente, lo cual es un indicador que la ayuda física a otras personas no es un indicador uniformemente construido entre los estudiantes como parte de su proyecto de vida colectiva.

A sí mismo, en el hábito de compartir lo que tiene con los demás, el 48,2% sólo lo hace a veces o nunca, lo cual indica que no hay una postura unificada en un valor social que debería ser homogéneo en una población juvenil que necesita del otro para construir su personalidad y formarse como ser personal y social.

En cuanto al valor prosocial de la empatía, el 60% manifiestan nunca hacerlo y practicarlo sólo a veces, lo anterior es un muy bajo indicador de construcción de un proyecto de vida colectivo, en tanto que para poder ayudar efectivamente al otro, una condición importante es ponerse en el lugar de la otra persona.

De igual manera la dimensión de solidaridad, como apoyo incondicional sin la pretensión de recibir algo a cambio es otra de las dimensiones con bajos niveles de manifestación entre los estudiantes encuestado. El 27,2% de los encuestados admiten nunca haber participado en campañas de solidaridad, el 60% reconocen que sólo lo han hecho algunas veces, lo cual equivale a que dentro de su proyecto de vida colectiva no está presente, como elemento fundamental, el apoyo incondicional a sus pares y a la misma sociedad.

La disponibilidad para el servicio se pudo identificar como un elemento poco desarrollado entre los estudiantes encuestados. El 49% refieren nunca haberlo hecho o sólo hacerlo en algunas ocasiones. Según Yus,(1997) la disponibilidad de servicio “es una opción para reducir la desigualdad social, debido a las consecuencias sociales que han tenido las posturas individualistas en las sociedades occidentales y particularmente en América Latina, que es una de las regiones donde se ven los índices más altos de

desigualdad social y de un creciente cultivo hacia los valores personales por encima de los colectivos, lo que impide la integración entre los miembros de una comunidad en específico” (pág. 7).

**CAPÍTULO 5: LA CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS DE VIDA COLECTIVA DE
LOS ESTUDIANTES DE GRADO ONCE DE LA NORMAL SUPERIOR DE PITALITO
- HUILA EN MEDIO DE FACTORES DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL
ENTORNO ESCOLAR.**

Una mirada a los proyectos de vida colectiva

El proyecto de vida desde un enfoque teórico puede concebirse “como el espacio y como bien su nombre lo indica el proyecto donde el sujeto despliega sus aptitudes y recursos para guiarse poco a poco a la autorrealización, así la vida es constitutivamente un drama porque es siempre la lucha frenética por conseguir lo que en un principio somos en proyecto” (Aranovich, 2000 p.55).

El proyecto de vida es una categoría de la práctica social y personal, que revela la materialización del sentido que se le da a la vida en direcciones concretas y alternativas de acción individual y colectiva.

Se trata de construir en forma permanente ese camino por el cual se debe transitar para poder llegar a una meta planeada o deseada. Por esto el proyecto de vida se establece como algo positivo en el ser humano, como ese lanzamiento hacia delante, hacia la objetivación de la práctica de lo pensado en el campo de lo posible, de lo que se puede llegar a alcanzar. De este modo el proyecto comprende el pasado, futuro, y lo que esté ocurriendo en el presente.

Lo anterior equivale a decir que los entornos socioculturales ayudan a crear o a desestimular la creación y puesta en práctica de acciones a favor del proyecto de vida y máxime si este proyecto es de carácter social. Por lo anterior, cada miembro de una

comunidad aprende a ponerse al servicio de los otros, a entenderlos y a apoyarlos, dentro de una dinámica social y cultural. Al respecto afirma Schutz (1993) “la estructura significativa de la realidad social es construida y sostenida por las actividades interpretativas cotidianas de sus miembros” (pàg.36).

Así las cosas, para establecer qué tanto ha influido el entorno social (familia, sistema escolar, comunidad) en la construcción del proyecto de vida social de los estudiantes del grado once de la Normal Superior de Pitalito Huila, se deben rastrear en los escenarios de socialización (en este caso concreto el entorno escolar) las influencias positivas o negativas que han recibido en cada uno de los escenarios.

En ese orden de ideas la principal afirmación del presente apartado es que los proyectos de vida tienen una intencionalidad que se va construyendo con acciones y con planes para la vida en forma periódica, pero que la mayoría de esas pautas están permeadas e influenciadas por el entorno social; lo cual equivale a afirmar que todo proyecto de vida es un proyecto que se construye desde lo social y familiar.

En consonancia se puede afirmar que los proyectos de vida tienen una doble dimensión: los proyectos personales o de realización personal, que establecen las influencias del entorno y los proyectos de vida colectiva o proyectos que buscan realizaciones y metas de vida social.

Con todo, se tomó como instrumento de aproximación, a los jóvenes y a su información, la entrevista grupal denominada “grupo focal” y los resultados se sintetizan en los siguientes párrafos:

Así ven los jóvenes el entorno que socioeducativo en donde construyen sus proyectos de vida colectiva.

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; sin embargo, reconocen que la gran mayoría no ejerce 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 comparten 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 et al. (2004), citado por Valle, (2007): “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 de la plantilla de la escuela” (p.78).

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 educandos les “da miedo que no los escuchen”, posiblemente tenga su origen en el método de enseñanza imperante 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, “...en este sentido, la clase no es entendida como un espacio de negociación y renegociación, tendiente a controlar las diferencias entre actuar y pensar. Esta negación se manifiesta en la práctica educativa donde hay reglas y normas preestablecidas. Tal inclinación se determina en los contactos, conflictos e intercambios en

el salón de clase, donde existen reglas, normas y prácticas sociales impuestas, eliminando la diferencia y la variación que necesariamente cualquier persona introduce al pensar y actuar” (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 decisivo, a la hora de construir el conocimiento, como sí lo tiene el docente, el sistema y el libro de clase. “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 (Lemke, 1997, p.7).

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 prosocial, no se les vea con cierta sospecha y entonces se les discrimine? Es posible que eso explique por qué el 49,0%, es decir, casi la mitad de los jóvenes encuestados, presten 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 dé en una proporción, de “algunas veces” de sólo 41,8% y “nunca o casi nunca” en un 5,5%.

Así mismo, en la entrevista grupal, se pudo identificar otra falencia en la construcción de los proyectos de vida colectiva. Y es la baja capacidad de los estudiantes para participar en procesos de cooperación en proyectos de 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 del colegio; lo anterior lo justifican con el hecho de que “no sienten que el colegio les dé ejemplo apoyando a los educandos en sus necesidades, y por ello no ven la urgencia de respaldar 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 de que todos tenemos capacidades intelectuales, ¡lo que pasa es que a veces las manifestamos de manera diferente!”.

Las anteriores percepciones de los estudiantes reflejan dos condiciones con relación a su entorno. Por un lado, el malestar que sienten los estudiantes con su torno escolar por el hecho de que sus mentores no tienen la capacidad de conciliar entre los requerimientos de los aprendizajes formalizados y las necesidades y perspectivas de los estudiantes.

De otra parte, la influencia de la institucionalidad en la estructuración de las conductas personales y sociales de los estudiantes. Al respecto Bronfenbrenner, (1987), citado por Frías, (2006), propone una perspectiva ecológica del desarrollo de la conducta humana. Esta perspectiva concibe al ambiente ecológico como un conjunto de estructuras seriadas y estructuradas 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 (págs. 16-17).

Es precisamente en el mesosistema (relaciones en el entorno escolar) donde se puede identificar que los estudiantes perciben altos niveles de hostilidad y disfunción entre los aprendizajes académicos recibidos y la praxis que se gestan en las relaciones institución-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. Que fue precisamente lo que Bruner, (1990) identificó al referirse 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” (p.13).

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 prosocial 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 social y comunitario.

De los estudiantes que fueron encuestados para el presente estudio, el 45,5% 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 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”.

Las anteriores expresiones manifestadas por los estudiantes en la entrevista grupal confirman la percepción manifestada en la encuesta relacionada con bajos niveles de ayuda física a sus compañeros, escasa valoración positiva de los otros, bajos niveles de solidaridad y poca capacidad para ponerse en el lugar del otro y confirman la posición según la cual existe una conexión entre la exclusión educativa así como los escasos proyectos de vida colectiva. En consonancia, pudo establecerse una conexión entre ambientes escolares poco incluyentes y baja disposición para las conductas prosociales. Por otro lado, se puede identificar la relación entre prácticas excluyentes en educación, como el poco respeto por los ritmos y estilos de aprendizaje, inequidad en la participación de las actividades del entorno escolar, escaso respeto por las condiciones particulares desde lo

social, lo cultural y lo económico al igual que la baja capacidad para comprometerse en proyectos de vida en donde se involucre lo social y comunitario a través de una reciprocidad positiva de calidad y solidaridad en las relaciones interpersonales o sociales.

Las anteriores conclusiones refuerzan lo identificado en los referentes bibliográficos al interior del proyecto, en particular lo establecido por Roche (1991) según lo cual los individuos criados en ambientes de tolerancia “crean comportamientos que, sin buscar una recompensa externa, favorecen a otras personas o grupos sociales, según el criterio de estos, y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaridad en las relaciones interpersonales o sociales consiguientes, preservando así la identidad, creatividad e iniciativa de los individuos o grupos implicados.

Conclusiones y recomendaciones

A partir de los resultados encontrados a lo largo de la investigación se puede afirmar que las características socio-demográficas de los estudiantes de educación media de la I. E. Normal Superior de Pitalito Huila son las siguientes: Son jóvenes con edades entre 16 y 17 años, de los cuales el 39,1% son hombre y 60,9% son mujeres, de un nivel socioeconómico 1 y 2, es decir que al observar su condición de vivienda-entorno, expresa un modo socioeconómico de vida que podría establecerse como usuarios con menores recursos y como tal de alta vulnerabilidad sociocultural. Los jóvenes en un 60% dependen económicamente de ambos padres, los cuales en un 84,5% se encuentran activos laboralmente, bien sea como empleados o como trabajadores independientes (economía informal), lo cual permite inferir que sus necesidades básicas están cubiertas a través de unos ingresos estables.

En un 56,4% los jóvenes viven con el padre y la madre y un 21,8% viven con la madre, lo cual equivale a establecer que tiene buenas redes de apoyo familiar.

En términos de exclusión educativa se pudo establecer, referente a la identificación de factores de exclusión educativa por razones de diversos ritmos y estilos de aprendizajes entre estudiantes de educación media de la Normal Superior de Pitalito, que el 39,1% de los estudiantes sienten que a veces han tenido problemas en razón a sus ritmos de aprendizaje, mientras que el 8,2% refieren haberlo tenido siempre. Lo anterior equivale a que casi la mitad de los estudiantes (47,3%), sienten ser discriminados en razón a su ritmo de aprendizaje, por lo general porque el aprendizaje es más lento que el del resto de sus

compañeros. Aunque el 31,9% percibe que no es todo el tiempo, si identifican que este fenómeno se constituye en un elemento diferenciador al momento de ser examinados o valorados por sus docentes.

Con relación a los estilos de aprendizaje, los estudiantes perciben que, en forma permanente, sus maestros intentan que todos aprendan de la misma manera, de hecho, el 45,5% de los encuestados piensan que esta forma de aprendizaje es cotidiana y recurrente al tiempo que el 48,2% perciben que obligar a los estudiantes a aprender de la misma forma es algo que se presenta en forma reiterada.

Además, los estudiantes perciben que sus docentes no valoran su trabajo cuando lo hace de una forma diferente a las indicaciones dadas por ellos. Es notorio que el 18,2%, perciben que el fenómeno se presenta como algo recurrente, al tiempo que el 60,9% observa esta exclusión como algo que se presenta algunas veces.

Otra forma de exclusión educativa percibida por los estudiantes es la relacionada con la participación de ellos en las actividades del entorno escolar. Al respecto se encontró que aunque en menor proporción, los niveles de exclusión entre los estudiantes, precisamente relacionados con la participación de las actividades del entorno escolar, es elevada y es preocupante que una de esas actividades sea precisamente las actividades lúdicas y deportivas.

Al indagar sobre si los estudiantes que no piensan y opinan como sus docentes y sus directivos docentes son discriminados por esa razón se pudo identificar que 34 estudiantes, es decir el 30,9% están convencidos de ser discriminados por no pensar y opinar como sus

maestros. No es de extrañar el anterior comportamiento de los docentes, pues ellos son el reflejo de su entorno social. Y cada día los niveles de construcción de opinión en la actual sociedad y como tal de sus formas particulares de comportamiento, dependen cada vez más del valor agregado, de los sistemas de producción imperante y de los sistemas de intercambio y de comunicación global.

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.

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 líneas 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 y el manual de convivencia en el cual las iniciativas y las líneas de intervención y orientación de los estudiantes se desarrollen dentro de un marco de derechos reconociendo la dignidad humana como valor supremo de los estudiantes.

De igual forma se hace necesario un autoanálisis institucional sobre el papel de la educación como apoyo a la construcción de una sociedad más justa, incluyente y con calidad humana.

ANEXOS

Anexo 1: Entrevista

UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MAESTRIA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD
ENTREVISTA ()

Apreciado (a) estudiante: la presente investigación tiene por objeto caracterizar los principales problemas de exclusión educativa que se presentan entre los estudiantes del grado once de la Normal Superior de Pitalito Huila para establecer el impacto que éstos tiene en la construcción de proyectos de vida colectivos, para ello necesitamos su valiosa colaboración respondiendo la siguiente entrevista. Por favor tenga en cuenta que la encuesta es anónima y confidencial; responda los diferentes ítems de la encuesta y a partir de sus respectivas instrucciones responda los enunciados:

Marque con una X la respuesta que usted considere más pertinente

1. Sexo: a. Hombre ____ b. Mujer ____

2. Edad: a. 14 ____ b. 15 ____ c. 16 ____ d. 17 ____ e. 18 ____

3. Nivel socioeconómico a. Estrato 1 ____ b. Estrato 2 ____ c. Estrato 3 ____ d. Estrato 4 ____

4. Lugar de residencia: a. Rural ____ b. Urbano ____

5. Tiempo de permanencia en la zona:
a. Menos de un año ____ b. Entre uno y cinco años ____
c. Entre seis y diez años ____ d. Más de diez años ____

6. Pertenece a unos o varios de los siguientes grupos sociales:
a. Grupos deportivos ____ b. Grupos religiosos ____ c. Familias en Acción, ____
d. Grupo de danzas ____ e. Grupo de teatro ____ f. Grupo de voluntariado ____

g. Otros grupos _____

7. Personas de las que depende económicamente:

a. Padre _____ b. Madre _____ c. Ambos padres _____

d. Otros _____. Cuáles _____

8. Ocupación del padre:

a. Empleado _____ b. Trabajador independiente _____ c. Desempleado _____

d. Otro _____. ¿Cuál otro? _____

9. Ocupación de la madre:

a. Empleada _____ b. Trabajadora independiente _____ c. Desempleada _____

d. Otro _____. ¿Cuál otro? _____

10. Número de hermanos

a. Uno ____ b. Dos ____ c. Tres ____ d. Cuatro o más ____ e. Hijo único _____

11. Personas con quien vive:

a. Padre y Madre _____ b. Padre _____ c. Madre _____

d. Otros _____. ¿Cuáles otros? _____

Responda las siguientes preguntas de acuerdo con la siguiente escala:

NUNCA: si nunca o casi nunca siente o se comporta de la manera que dice la frase.

A VECES: si en algunas ocasiones siente o se comporta como indica la frase.

MUCHAS VECES: si la mayor parte del tiempo siente o se comporta como dice la frase.

12. ¿Siente que ha tenido problema con algún docente por el hecho de que su ritmo de aprendizaje es más lento o más rápido que el del resto de sus compañeros?

a. Nunca _____ b. A veces _____ c. Muchas veces _____

13. Siente que sus maestros intentan que todos los estudiantes aprendan de la misma manera.

a. Nunca____ b. A veces____ c. Muchas veces____

14. Siente que sus maestros no valoran su trabajo cuándo lo hace de una forma diferente a las indicaciones que ellos dan.

a. Nunca____ b. A veces____ c. Muchas veces____

15. ¿Siente que ha sido discriminado por algún docente porque su tono de voz es más fuerte que el del resto de sus compañeros?

a. Nunca____ b. A veces____ c. Muchas veces____

16. ¿Siente que ha sido discriminado por algún docente por la forma como usted dice las cosas?

a. Nunca____ b. A veces____ c. Muchas veces____

17. ¿Siente que en el salón de clase ha sido discriminado por algún profesor porque sus movimientos son más bruscos o sus gestos corporales son más fuertes que el del resto de sus compañeros?

a. Nunca____ b. A veces____ c. Muchas veces____

18. ¿Alguna vez ha sentido que sus compañeros lo rechazan o excluyen de los juegos o actividades deportivas por su forma de hablar o de expresarse?

a. Nunca____ b. A veces____ c. Muchas veces____

19. ¿Alguna vez ha sentido que sus compañeros lo excluyen de las actividades lúdicas o deportivas porque sus gestos corporales son más fuertes que el del resto del grupo?

a. Nunca____ b. A veces____ c. Muchas veces____

20. ¿Se ha sentido discriminado por algún compañero por su tono de voz?

a. Nunca____ b. A veces____ c. Muchas veces____

Marque con una X las opciones que crea adecuadas.

21. En su colegio, al acceder a algunos servicios (tales como biblioteca, internet, cafetería, entre otros,) se ha sentido discriminado por algunas de las siguientes razones.

a. Económicas ___ b. Religiosa___ c. De color de la piel ___ d. Condiciones física___

e. De orientación sexual___ f. Otra ¿Cuál otra?

Responda con una X en la opción Sí o No.

22. En el colegio o fuera de él usted es insultado o lo llaman por apodos que le desagradan o son ofensivos.

a. Si___ b. No___

23. Considera que los estudiantes que tienen bajos recursos económicos tienen menos privilegios entre docentes, directivos docentes y administrativos.

a. Si___ b. No___

24. ¿Los estudiantes que no piensan y opinan como sus docentes y sus directivos docentes son discriminados por esa razón?

a. Si___ b. No___

Responda las siguientes preguntas de acuerdo con la siguiente escala:

NUNCA: si nunca o casi nunca siente o se comporta de la manera que dice la frase.

A VECES: si en algunas ocasiones siente o se comporta como indica la frase

MUCHAS VECES: si la mayor parte del tiempo siente o se comporta como dice la frase.

25. En el entorno escolar usted le presta ayuda a otros compañeros cuando ellos necesitan su apoyo físico

a. Nunca____ b. A veces____ c. Muchas veces____

26. En el colegio y fuera de él usted tiene el hábito de compartir lo que tiene

a. Nunca____ b. A veces____ c. Muchas veces____

27. Siente que tiene la capacidad de apoyar a los demás con sus palabras y sus consejos

a. Nunca____ b. A veces____ c. Muchas veces____

28. Es usted una persona que en forma permanente valora positivamente a otros, reconociéndole sus valores y cualidades

a. Nunca____ b. A veces____ c. Muchas veces____

29. Tanto en el colegio como fuera de él tiene usted la capacidad de ponerse en el lugar de los otros para apoyarlos y ayudarlos en sus necesidades

a. Nunca____ b. A veces____ c. Muchas veces____

30. Participa usted en campañas de solidaridad en favor de sus compañeros, docentes y directivos docentes.

a. Nunca____ b. A veces____ c. Muchas veces____

31. Usted es una persona que está pensando en poner sus capacidades al servicio de los demás

a. Nunca____ b. A veces____ c. Muchas veces____

Muchas gracias por su valiosa colaboración.

Anexo 2: Grupo Focal

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD

ENTREVISTA ABIERTA DE GRUPO: GRUPO FOCAL

Participantes del grupo focal: Se convocaron cuarenta y cinco (45) estudiantes del grado once de la Normal Superior de Pitalito, y se trabajó con ellos en tres grupos focales. Para mayor efectividad y control de grupo se desarrolló la actividad en un salón dispuesto con el fin de generar en los docentes un ambiente adecuado y cómodo para la participación. El criterio de selección de los educandos se dio a conveniencia de los investigadores pues la idea era trabajar con los jóvenes que mayor disposición tuvieran para la participación en los grupos.

Objetivo a desarrollar: A través de la actividad se pretende establecer, desde otra perspectiva, el impacto que tiene la exclusión educativa en la construcción de proyectos de vida colectivos.

Como moderador de la actividad trabajó el investigador **JAIRO ANDRES MENESES**, quien fue el encargado de propiciar el diálogo en el grupo a través de preguntas previamente organizadas. El moderador también fue el responsable del manejo de la dinámica y de las conclusiones que el grupo iba alcanzando a lo largo de la actividad.

Como relatores se dispuso a los investigadores **WILSON MARINO IBARRA** y **GISCARD DOLMARK DIAZ**, quienes se responsabilizaron de sintetizar las conclusiones arrojadas por los grupos y así, posterior al encuentro, realizar la retroalimentación al colectivo de trabajo de las conclusiones finales de la actividad.

El dinamizador interno de la actividad, fue el investigador **LUIS ANTONIO CRUZ**, cuya función se centró en contra preguntar, generar debate, refutar argumentos, etc. al interior de los grupos, con el objetivo propiciar mayores niveles de participación, argumentación y análisis.

Preguntas orientadoras del diálogo, la discusión grupal y las conclusiones finales:

1. ¿Sienten que todos tienen las mismas oportunidades de participar en actividades que organiza el colegio como por ejemplo: ser personero, representar a la institución en eventos deportivos, artísticos, integrar los diferentes equipos... o por el contrario son escogidos con criterios que usted no comparte?
2. ¿Alguno de ustedes se postuló para ser personero/a? O ¿fue alguien en particular el que decidió que alguno de ustedes fuera candidato a la personería?
3. ¿Por qué el resto de ustedes no se postuló para ser personero?
4. ¿Qué opinan de las situaciones planteadas anteriormente?

5. ¿Creen que entre los profesores y directivos del colegio hay ciertas preferencias con algunos estudiantes al momento de seleccionarlos para participar en actividades de representación de la institución?
6. ¿La mayoría de ustedes siente la necesidad de ser solidario con los otros compañeros del colegio?
7. Si, no, ¿por qué?
8. ¿Por qué les parece interesante esa acción?
9. ¿Podría aportar una anécdota en la que haya experimentado una situación parecida?
10. ¿Cuándo sus compañeros deben escoger a alguien para que lo represente en actividades del colegio, lo hacen teniendo en cuenta razones económicas, de amistad o de popularidad? ¿Qué opinan de eso? ¿Creen que eso es correcto? Si, no, ¿Por qué?
11. ¿Sientes ustedes que tiene la capacidad de ponerse en el lugar de sus compañeros así piensen diferente? ¿Qué piensan de los compañeros que tienen esa capacidad? ¿Alguien tiene un ejemplo de algunos compañeros que siempre están pendientes de las necesidades de los demás?
13. ¿Creen ustedes que los jóvenes que tiene mayores niveles de recursos tiene mayores oportunidades en el colegio? ¿Qué opinan de eso? ¿Qué enseñanza reciben del anterior comportamiento?
14. ¿Creen que haya preferencia de algunos docentes y directivos de la institución con algunos estudiantes por ser hijos de una persona de mayor prestancia social?

15. ¿En el colegio se presentan casos de estudiantes que se les niega el derecho a seguir estudiando por perder el año o quedar reprobado en algunas áreas? ¿Las anteriores acciones afectan al grupo? ¿Cómo los afectan? ¿Qué piensan de ello?
16. ¿Sienten que sus compañeros ayudan y comparten con los demás miembros del grupo?
17. ¿Sienten que en la mayoría de los casos sus compañeros son solidarios y tienen disponibilidad para el servicio a los demás sin esperar recompensa?
18. ¿Entre sus compañeros de curso existe la tendencia a realizar en forma permanente valoración positiva de los otros o por el contrario siempre se fijan y recalcan los aspectos negativos y las falencias que cada uno tiene? ¿Qué piensan de ello? ¿Cómo afecta el anterior comportamiento al grupo.

Referencias Bibliográficas

- 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.
- Aranovich, j. (2000) a cada cual su misión: descubrir el proyecto de vida. Bilbao, España. Editorial Sal Terrae .
- 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.
- Bruner, J. (1990). Realidad mental y mundos posibles. España, Gedisa
- 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 currículum 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).

- FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (UNICEF), (2013). Informe Anual UNICEF Colombia. Recuperado de http://unicef.com.co/informes/UNICEF_2013.
- Frías Armenta, M., Lopez Escobar, A. E. y Diaz Méndez, S. G. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. *Revista Red Estudios de Psicología* Nro. 8. México: Universidad de Sonora.
- Galvis, R.(2013). Colombia es uno de los países con mayores cifras de matoneo. Recuperado de <http://www.vanguardia.com/actualidad/colombia/>.
- Garaigordobil Landazabal, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. Bilbao. DDB.
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Goleman, D. (2005). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Gómez, M. y Rojas, O. (2012). La exclusión educativa de los estudiantes con discapacidad de la jurisdicción de Veracruz en el municipio de Alvarado – Tolima. Recuperado de <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1015>.
- González, P. (1998). Felicidad y conducta prosocial: Un estudio a partir de las encuestas del CIRES. En: *Revista de Psicología Social*. Vol. 13.2.
- 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.
- Herrera, H. (1994). Sentencia C-180 de abril 14 de 1994. Corte Constitucional. Bogotá.
- 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.

- Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. México: Paidós.
- Marín, J. (2009). Conductas prosociales en el barrio Los Pinos de la ciudad de Barranquilla, Colombia. Revista CES Psicología Volumen 2 - Número 2, Julio-Diciembre. Recuperado de dialnet.unirioja.es.
- Marquínez, 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).
- Moragas, M. (1994). Deporte y medios de comunicación. Sinergias crecientes. En Telos. N° 38, Madrid, junio-agosto.
- Nair, S. (1997). Pensamiento contemporáneo y exclusión social. En VVAA. Exclusión e intervención social. IV encuentro internacional sobre servicios sociales (pp. 11-17). Recuperado de www.estudios.lacaixa.es.
- NATIONAL HOUSING FEDERATION, (1999). Citado por ZAYAS, S. (2004), una posible tipología de exclusión social. Recuperado de www.http://ucm.es/.
- Narváez, J. J. (2012). Imaginario social, organización estudiantil y subjetividades políticas universitarias. Revista Tesis Psicología Nro. 9. Bogotá: Fundación Universitaria los Libertadores.
- Organización de la 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/CONFIDENTED_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.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD), (2007). Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina.
- 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).
- Secretaría de Educación del Huila, (2014). Eficiencia interna 2014. Recuperado de <http://www.coberturaeducativaenlasedhuila.wikispaces.com/Indicadores+Eficiencia%2C+Tasas+Cobertura+y+Repitencia>.
- Solar, R. (2008). Convergencia entre estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje, estilos de enseñanza y efectividad en los aprendizajes. Universidad de Concepción.
- Subirats, J. (2004). Pobreza y exclusión social Un análisis de la realidad española y europea. Recuperado de www.estudios.lacaixa.es.
- 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.

- Tezanos, J.F. (2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- UNESCO, (1996). *La Educación Encierra un Tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors*, París.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2008). *Manual de Trabajo de Grado de Especialización, Maestría y Tesis Doctorales*. FEDUPEL. Caracas.
- 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.
- Vreger, 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.
- Villada, D. C. y Gómez Gómez, D. C. (2012). *Exclusiones silenciosas*. Revista Plumilla Educativa. Nro. 10. 2012. Manizales: Universidad de Manizales.
- Zemelman, H. (2010). *Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible*. Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 9, N° 27, 2010, p. 355-366. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v9n27/>.
- Zúñiga, N. (2000). *La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja*. Recuperado de <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm>.