

**LECTURA CRÍTICA DESDE EL TRABAJO SOCIAL ACERCA DEL PAPEL DE
LA ESCUELA FRENTE A LAS PROBLEMÁTICAS PROVENIENTES DEL
CONTEXTO SOCIAL DEL ESTUDIANTE**

**XIMENA URQUIZA CADENA
PAOLA ANDREA GONZALEZ GARCES
LINA FERNANDA ORTIZ MONTAÑO**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL
BUCARAMANGA**

2016

**LECTURA CRÍTICA DESDE EL TRABAJO SOCIAL ACERCA DEL PAPEL DE
LA ESCUELA FRENTE A LAS PROBLEMÁTICAS PROVENIENTES DEL
CONTEXTO SOCIAL DEL ESTUDIANTE**

**XIMENA URQUIZA CADENA
PAOLA ANDREA GONZALEZ GARCES
LINA FERNANDA ORTIZ MONTAÑO**

Proyecto de grado para optar al título de Trabajadora Social

**DIRECTOR:
JUAN MANUEL LATORRE CARVAJAL
Trabajador Social**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL
BUCARAMANGA**

2016

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	6
1. CASO: INSTITUTO JOSÉ ANTONIO GALÁN	13
2. METODOLOGÍA	15
3. HALLAZGOS	18
3.1 DINAMICA ESCOLAR FRENTE AL ABORDAJE DE LAS PROBLEMATICAS MANIFESTADAS	21
3.2 LIMITACIONES FRENTE AL ABORDAJE DE PROBLEMATICAS SOCIALES MANIFESTADAS EN EL ESCENARIO ESCOLAR	23
4. DISCUSIÓN	27
5. CONCLUSIONES	34
6. RECOMENDACIONES	36
BIBLIOGRAFÍA	40

RESUMEN

TITULO: LECTURA CRÍTICA DESDE EL TRABAJO SOCIAL ACERCA DEL PAPEL DE LA ESCUELA FRENTE A LAS PROBLEMÁTICAS PROVENIENTES DEL CONTEXTO SOCIAL DEL ESTUDIANTE*

AUTORES: XIMENA URQUIZA CADENA
PAOLA ANDREA GONZALEZ GARCES
LINA FERNANDA ORTIZ MONTAÑO**

PALABRAS CLAVES: Escuela, Problemáticas sociales, Docentes, Estudiantes, Trabajo Social.

Este documento es producto de una investigación participativa con actores institucionales, realizada en el Instituto Educativo José Antonio Galán de Floridablanca (Santander-Colombia), orientada a conocer el rol de una escuela urbana frente a situaciones sociales objetivas (Embarazo adolescente, pandillismo y consumo de SPA) vivenciadas por los estudiantes en su cotidianidad, que son trasladadas y percibidas en el escenario escolar como problemáticas que afectan la misión tradicionalmente asignada a la educación formal dentro del marco político normativo, tanto nacional como institucional.

Observación, entrevistas semi-estructuradas y grupos focales, desarrollados con los docentes y el profesional de Trabajo Social de la institución, constituyeron las mediaciones técnicas utilizadas para conocer las percepciones docentes y los comportamientos institucionales ante las situaciones sociales señaladas.

Los resultados obtenidos, permitieron deducir que la escuela actúa al margen del “mundo” en el cual transcurre la vida de los estudiantes; la acción docente tiende a centrarse en los contenidos curriculares, utilizando acciones pedagógicas que suelen no incorporar las condiciones sociales en las que se desenvuelve la vida de sus alumnos con excepción de los esfuerzos aislados que algunos docentes suelen realizar; la principal estrategia institucional frente a las problemáticas aparentemente marginales al escenario escolar es de tipo autoritario, aplicando procesos disciplinarios o, haciendo remisiones a otros actores de la red institucional, tratando los problemas como disfuncionalidades individuales; con ello intentan evitar compromisos con asuntos que consideran ajenos al proceso de educación formal.

Este tipo de conducta institucional amerita una lectura crítica del papel que juega la escuela en la complejidad de la sociedad escolar actual y del rol de Trabajo Social como profesión que, más allá del ejercicio de tramitación-asistencia, está llamada a contribuir para que la escuela se posicione como motor de cambio social y de protección al derecho a la educación.

* Proyecto de grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Trabajo Social. Director: Juan Manual Latorre Carvajal

ABSTRACT

TITLE: CRITICAL READING FROM THE SOCIAL WORK ABOUT THE ROLE OF SCHOOL PROBLEMS FACING THE SOCIAL CONTEXT FROM STUDENT *

AUTHORS: XIMENA URQUIZA CADENA
PAOLA ANDREA GONZALEZ GARCES
LINA FERNANDA ORTIZ MONTAÑO**

KEYWORDS: School, social problems, teachers, students, Social work.

This paper is a product of a participatory research with institutional actors, held at the Educational Institute Jose Antonio Galan in Floridablanca (Santander-Colombia), aimed to discovering the role of an urban school in facing social situations (teen pregnancy, gangs and consumption of SPA) experienced by the students in their daily lives and that, they are transferred and perceived inside the school stage as problems affecting the mission traditionally assigned to the formal education within the policy framework, national and institutional .

Observation, semi-structured interviews and focus groups, developed with teachers and the Social Work professional of the institution, constituted technical mediations used to know teachers perceptions and institutional behaviour to marked social situations.

The results obtained allowed us to deduce that school acts aside from the "world" in which takes place the life of students; the teaching action tends to focus on curricular content, using pedagogical actions that tend to not include the social conditions in which unfolds the life of students with the exception of isolated efforts that some teachers perform; the main institutional strategy against the seemingly marginal issues on the school stage is an authoritarian type, applying disciplinary proceedings or making referrals to other actors in the institutional network, treating problems such as individual dysfunctions; Thus, they try to avoid compromise themselves with topics considered outside the formal education process.

This type of institutional behavior deserves a critical reading of the role played by the school in the complexity of the current school society and the role of Social work as a profession that, beyond the exercise of tramitacion-asistencia, is called upon to help the school to position itself as an engine of social change and protection of the right to education.

* Project of grade

** Faculty Humanities. School Social Work. Director: Juan Manual Latorre Carvajal

INTRODUCCIÓN

La escuela está inmersa en un contexto social conformado por situaciones familiares, económicas y culturales muy complejas, que marcan la vida cotidiana de los seres sociales que acuden a la misma en calidad de estudiantes, a participar de procesos de enseñanza-aprendizaje, enmarcados dentro de la llamada educación formal.

Es hoy común que en la escuela hagan presencia ciertas situaciones sociales, que suelen ser percibidas por los docentes como obstáculos al proceso de aprendizaje y al ejercicio pedagógico¹ propuesto por éstos. Según investigadores como Erazo², dichas situaciones pueden ser clasificadas en tres dimensiones: la primera, hace referencia a la convivencia escolar y a las relaciones entre docentes y estudiantes; la segunda, alude a los temas de grupos y pandillas en el contexto escolar y la tercera, a variados asuntos relacionados con el consumo de sustancias psicoactivas, manejo de la sexualidad y diferentes problemáticas relacionadas con la estructura y dinámicas familiares como la violencia intrafamiliar. Si bien la primera dimensión se refiere a la dinámica específica del escenario escolar, las características que ésta asume, suelen estar ligadas a las otras dos dimensiones, entendidas como “problemáticas” de la vida social del estudiante que irrumpen con éstos en la escuela.

Como institución social que es, la escuela organiza su estructura y controla su dinámica bajo un enfoque particular, el cual indudablemente incide

¹ Se entiende por práctica o acción pedagógica, aquella actividad diaria que el docente realiza en las aulas, laboratorios y otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de los estudiantes. <http://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>

² ERAZO, Oscar. El estudiante y sus problemas en la escuela. Revista de Psicología GEPU, 40-57. 2010

significativamente en la especificidad de sus respuestas a las problemáticas del contexto social en que se ubica, así como en el modelo educativo implementado en las aulas de clase y en los objetivos planteados para el acto pedagógico. Obviamente, por su condición de dependencia sistémica, los enfoques adoptados suelen no estar al margen de la normatividad vigente a nivel nacional, ni ésta de las tendencias ideológicas y necesidades propias del sistema económico-político vigente.

En Colombia, la ley 115 de 1994, concibe a la escuela como institución que debe velar porque la educación facilite la formación de sujetos integrales con capacidad crítica, reflexiva y analítica, quienes a través de los conocimientos y habilidades aprendidas, aporten al avance científico y tecnológico del país, así como al mejoramiento cultural y la calidad de vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país. Esta concepción, hecha ley, contrasta con el enfoque técnico científico que concibe la escuela como una institución encargada solamente de transmitir conocimientos y generar habilidades que aporten al desarrollo económico del país, respondiendo a una serie de principios y objetivos que, sustentados en una orientación neoliberal de la educación, se orienta a lograr mayores niveles de productividad, mediante la formación centrada en el mundo del trabajo, en el saber hacer.

En contravía de lo promulgado en la ley 115, son estos últimos planteamientos, los que parecen haberse fortalecido en el ámbito educativo colombiano a partir de la implementación del Plan de Apertura Educativa, política sectorial del gobierno de Cesar Gaviria y la ley 715 del 21 de diciembre de 2001, (o, “Revolución Educativa”, política del gobierno de Álvaro Uribe Vélez), cuyos contenidos y orientaciones

acabaron por desvirtuar el espíritu derivado de la Constitución de 1991, fundamento que sirvió de base para la promulgación de la ley 115³.

De esta manera, el enfoque técnico científico, orientado al llamado “desarrollo nacional” en términos del aumento de producción y competitividad en el mercado internacional para fortalecer la economía y disminuir la pobreza, ha tomado fuerza en la práctica educativa, dejando al margen el abordaje de situaciones sociales que, al ser manifestadas por los estudiantes en el escenario escolar, son percibidas institucionalmente como obstáculos para el proceso que facilite el logro de dichos objetivos⁴. La educación se reduce a un ejercicio técnico-académico, del que deben participar los estudiantes, independientemente de sus diferencias y al cual se ven impelidos a aceptar, quienes ejercen el oficio de educadores, entendidos como docentes.

Esta situación, hace que la educación formal suela desarrollarse como en “urnas de cristal”, alejadas de las problemáticas vitales de los estudiantes, quienes terminan convertidos en una materia prima para ser moldeada de acuerdo con unos “objetivos nacionales”, en escenarios que se abstraen de las condiciones concretas en que se desenvuelven sus vidas, fuera y dentro de la escuela. El asunto se torna más delicado aún, cuando los estudiantes pertenecen a poblaciones carenciadas, dado que la adopción escolar de una lógica neoliberal, los ubica en una situación de mayor desventaja, al no contar siquiera con la infraestructura ni con los recursos tecnológicos requeridos para alcanzar los “niveles de calidad” pregonados por este enfoque⁵. Planteado así el asunto, al no ser permeado lo educativo por las necesidades y características específicas del contexto, tampoco logra concretarse la formación integral crítica, analítica y reflexiva expresada por la ley 115, antes enunciada.

³ CHAVES, Omar Veinte Años de la Ley 115 de 1994 Revista Educación y Ciudad 2014 pp. 15-26

⁴ CASTRO, Edgar Perspectiva Pedagógica Socio-crítica, otra forma de concebir la escuela en Colombia Revista Quaestiones Disputatae 2013 pp. 77-94

⁵ SANTOS, Miguel Las Trampas de la calidad Acción pedagógica 1999 pp. 78 - 81

La primacía del enfoque técnico científico en la educación, también ha tenido implicaciones en la forma en que el docente se concibe en el acto pedagógico, destacándose una imagen de técnico ejecutor, sujeto al devenir de la lógica tecnocrática quien, bajo la impronta desarrollista, “asume la función de aplicación de los métodos y del logro de los objetivos genéricamente trazados, y su profesionalidad se identifica con la eficacia en esta aplicación y logro”⁶.

Desde otra lógica analítica y de fundamentación del proceso educativo, el enfoque socio crítico evidencia la necesidad de tener en cuenta el contexto social en el que se ubica cada establecimiento educativo, con el fin de fomentar el análisis crítico y participación activa de educandos y educadores en la promoción de conocimientos y habilidades reflexivas, que aporten al cambio o transformación de su ser y de su sociedad, pero a partir de sus propias realidades⁷.

Desde este enfoque, el docente es considerado un profesional “reflexivo, con capacidad para oponerse a las formas ideológicas propias de una sociedad donde la dominación es la forma de ejercer la pedagogía y el gobierno de los sujetos”; de allí, que la acción docente deba dirigirse a formar ciudadanos activos y críticos del orden⁸. Y, siendo el docente un agente que se relaciona directa y personalmente con los estudiantes en el proceso de enseñanza- aprendizaje, le compete involucrar en sus acciones pedagógicas las situaciones sociales que se manifiestan en la escuela, con el fin de fomentar el aprendizaje crítico en el estudiante y facilitar que las problemáticas sociales vivenciadas por éste, no afecten su permanencia en la escuela, ni la calidad de su formación.

⁶ MOLINA, P. El Rol Docente en la Escuela del Siglo XXI. Aula Urbana. 2013

⁷ UNESCO Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo: Educación para todos el imperativo de la Calidad Paris: UNESCO 2005

⁸ IVANIER, A., JAIMOVICH, A., MIGLIAVACCA, A., PASMNIK, Y., & FERNANDA, S. Que Regulan los Estatutos Docentes: Trabajadores de la Educación, relaciones sociales y normativas. Buenos Aires, Argentina: Centro Cultural de la Cooperación. 2004

Lo anterior significa que la labor docente no puede reducirse a la trasmisión de conocimientos, en ejercicios orientados a lograr solamente ciertos estándares de calidad en los aprendizajes. Debe entenderse fundamentalmente como una práctica profesional que posibilite el desarrollo y crecimiento critico-integral del educando, lo cual requiere compromiso con los diversos contextos socioculturales en los cuales realiza su función, desarrollando acciones pedagógicas que incorporen y den respuesta a las problemáticas y necesidades sociales, emergentes en la dinámica específica del escenario escolar.

En este sentido, se espera que la escuela, como escenario en el que confluyen problemáticas provenientes del contexto social del estudiante, asuma responsabilidades directas que minimicen su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje y las conviertan en un pretexto para la reflexión crítica formativa, lo cual implica que los docentes trasciendan las estrategias pedagógicas estrictamente transmisoras de saberes y, aborden analíticamente en sus clases las cuestiones que tradicionalmente han sido consideradas como “ajenas” al espacio educativo⁹.

Obviamente, las acciones adelantadas en el escenario escolar para abordar estas problemáticas, deben partir del conocimiento del contexto social en el que se ubica la escuela, con el fin de lograr prácticas educativas que garanticen aprendizajes de calidad, ligados a las vivencias que los estudiantes experimentan en su vida cotidiana. De esta manera, además de “humanizar” el proceso educativo, se evitaría el incremento de la deserción y el fracaso escolar.

⁹ CAMPOS, M. Políticas Públicas integrales e intersectoriales para el desarrollo de la profesión docente: un tema pendiente en América Latina. Educación y Ciudad, 89-98. 2014

El mismo Ministerio de Educación Nacional¹⁰, ha hecho evidentes las problemáticas sociales de mayor presencia en las instituciones educativas del país, destacando el vandalismo y las pandillas (43%), la venta y consumo de drogas (80%) y los conflictos entre estudiantes (30%) que se convierten en factores sociales altamente incidentes en el abandono escolar y, a pesar de ello, no suelen ser incorporadas por la escuela como materia prima en su accionar educativo, lo cual exigiría, entre otras condiciones, el conocimiento de sus características dentro del contexto escolar específico.

Autores como Pereda¹¹ afirman que, para conocer el contexto social del estudiante, la escuela debería desarrollar acciones orientadas a fomentar vínculos significativos con las familias que, basados en la participación y cooperación, permitieran comprender las problemáticas que puedan estar viviendo los estudiantes, para convertirlas en retos a enfrentar dentro de la educación formal.

Para este propósito, es pertinente a manera de refuerzo y orientación, la participación de profesionales de las ciencias sociales, quienes pueden colaborar en la caracterización específica, en la precisión de estrategias de enfrentamiento y en el trabajo docente, en cuanto a orientación-formación para su manejo.

Así, por ejemplo, desde el rol de educador- orientador social que puede asumir un profesional de Trabajo Social, podría incentivarse un trabajo conjunto con los actores institucionales frente a situaciones conflictivas, con el fin de aportar a su comprensión- manejo y evitar que dichas situaciones afecten significativamente el clima escolar, el rendimiento del estudiante y su permanencia en el sistema educativo. Se trataría de motivar reflexiones analíticas de problemas y soluciones

¹⁰ MINISTERIO NACIONAL DE EDUCACIÓN. Informe Final: Identificar y realizar un análisis de los factores asociados a la permanencia y deserción de las instituciones educativas oficiales del país. Bogotá, D. C: Universidad Nacional de Colombia. 2010

¹¹ PEREDA, Cecilia Escuela y Comunidad Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2003 pp. 1 - 24

viabiles, en intervenciones coordinadas con estudiantes, docentes y padres de familia, a partir de la utilización de técnicas e instrumentos propios de la profesión¹², con lo cual se impactaría también la calidad de la formación estudiantil.

Narvaez y Namicela¹³, consideran que el Trabajador(a) Social debe asumir el rol de orientador(a) en la búsqueda de las causas de las situaciones conflictivas provenientes del contexto social del estudiante. Y con ello, facilitar su tránsito hacia la práctica de los docentes y el comportamiento institucional frente a las mismas.

De esta manera, un profesional como el Trabajador Social, podría desarrollar intervenciones que apoyen el papel de la escuela en la comprensión y enfrentamiento de las problemáticas provenientes del contexto social del estudiante, de manera que permita identificar, prevenir y aportar alternativas de solución a dichas situaciones, mediante una labor conjunta con directivos, coordinadores, docentes, estudiantes y padres de familia. Con ello, la escuela insertaría su labor en el contexto social del cual forma parte y los docentes contribuirían, a partir de análisis de realidades vivenciadas por los estudiantes, a la formación de personas críticas, comprometidas responsablemente con su propia realidad.

¹² TORO, Marcela del Carme Rol, Perfil y Espacio profesional del Trabajo Social en el Ámbito educativo Revista Cuaderno de Trabajo Social N° 5 2012 pp- 12 - 26

¹³ *Ibíd.*

1. CASO: INSTITUTO JOSÉ ANTONIO GALÁN

La investigación de la cual da cuenta el presente documento fue realizada en el instituto José Antonio Galán, ubicado en el barrio el Reposo de Floridablanca (Santander-Colombia); la institución cuenta con dos sedes: a la principal, asisten los estudiantes de niveles de secundaria y media, y a la segunda, los de nivel de primaria, ofreciendo cobertura educativa a un total de 1700 estudiantes, quienes en su mayoría pertenecen a los estratos socioeconómicos 1 y 2. La institución cuenta con 84 docentes, de los cuales 62 atienden el ciclo de primaria y 22, el ciclo de bachillerato.

El Instituto fue seleccionado por tener en su planta de personal a un Trabajador Social, vinculado como docente orientador, quien a partir de diagnósticos realizados institucionalmente, puso en evidencia la presencia de situaciones sociales que debe atender en su labor cotidiana (disfunción familiar, violencia intrafamiliar, consumo de sustancias psicoactivas, deserción escolar y violencia escolar), las cuales suelen ser percibidas, por otros actores institucionales, como problemáticas que trascienden los estrechos límites de “la escuela” y, por tanto, no susceptibles de tratamiento en la dinámica propia de la Institución, exceptuando lo que el Trabajador Social pueda hacer frente a las mismas.

Ante esta situación, se consideró pertinente plantear los siguientes objetivos:

General: “Indagar si, además de la acción individual de este profesional, existen condiciones favorables en la escuela, para enfrentar las problemáticas provenientes del contexto social del estudiante y, el posible papel que los docentes desempeñan o podrían desempeñar al respecto”

Específicos:

- Identificar en la dinámica escolar las problemáticas más comunes provenientes del contexto social del estudiante.
- Precisar las acciones que desde la labor docente desarrolla la escuela frente a las mismas y las posibilidades de implementar estrategias alternativas, teniendo como derrotero el planteamiento central del enfoque Socio Crítico, antes señalado.
- Realizar una lectura crítica del papel de la escuela, así como del deber ser del rol del trabajo social en el ámbito educativo.

2. METODOLOGÍA

La investigación, de carácter participativo y orientación cualitativa, se centró en el diálogo y la auto reflexión a nivel grupal, utilizando para ello los insumos producto de entrevistas semiestructuradas que se aplicaron a 14 docentes de la institución educativa, con el fin de conocer las percepciones de los docentes acerca de su rol profesional y las funciones que competen a la escuela respecto a las problemáticas sociales emergentes en el escenario escolar.

El diseño de las entrevistas semiestructuradas se basó en la elaboración de un guion compuesto por ejes temáticos que a partir de la revisión documental y asesoría por parte del director de grado se consideraron adecuadas, posteriormente se aplicó una prueba piloto a 3 docentes para validar la pertinencia de las preguntas y la emergencia de nuevos ejes temáticos, que permitieron brindar una lectura más completa para dar respuesta al objetivo planteado.

Paralelamente, se realizó consulta de archivos e información complementaria que permitiera contextualizar la temática, con el fin de desarrollar una reflexión más consciente y procurar la “siembra” de algún germen de transformación¹⁴.

En los diálogos colectivos, los docentes de bachillerato confrontaron sus vivencias y experiencias, preocupaciones, orientaciones y expectativas en torno a las problemáticas que enfrentan en su ejercicio pedagógico, las acciones que realizan y los límites institucionales que perciben para una posible ampliación del ámbito de sus responsabilidades.

¹⁴ ALVARADO, L; GARCÍA, M., Características más relevantes del paradigma socio-critico Revista Sapiens 2008 pp. 12 - 26

Con la información debidamente organizada, se desarrollaron dos grupos focales que contaron con la participación de 6 docentes por grupo, los criterios que se utilizaron para seleccionar a los participantes fueron: el tiempo de permanencia en la institución (mínimo 1 año), y los docentes encargados de asignaturas que desarrollan actividades dentro del aula. Los grupos de discusión se orientan en torno al papel de la escuela y la labor que, desde una perspectiva crítica, podría desarrollar el colectivo docente para enfrentar las problemáticas sociales que se hacen presentes en el escenario educativo.

Adicionalmente, se aplicó una entrevista semi-estructurada al trabajador social de la institución, con el objetivo de conocer su percepción acerca de las problemáticas sociales manifestadas en la escuela por los estudiantes, el rol y las funciones que cumple como docente orientador. En este espacio, abordado en sesiones secuenciales, se reflexionó acerca del deber ser profesional y las limitantes institucionales para concretarlo.

En el proceso de análisis de la información, la codificación abierta permitió agrupar la información en las siguientes categorías: la primera, referida a las problemáticas provenientes del contexto social del estudiante (Venta y consumo de sustancias psicoactivas y embarazo adolescente) y las de procedencia escolar (acoso, desmotivación y deserción escolar); la segunda, las acciones que realiza la escuela desde los docentes, para enfrentar estas problemáticas (analítico-comunicativas, dialógico-comprensivas, afectivas e institucionales); la tercera, las limitaciones que, según los participantes, enfrenta la escuela para abordar dichas problemáticas (Institucionales, sociales, personales y profesionales), en forma tal, que la acción a desarrollar pueda ser vivida como componente sustantivo de la labor docente.

En el curso de la investigación se presentaron dificultades para lograr la participación total de la comunidad educativa conformada por: estudiantes, padres de familia, docentes y administrativos. Debido a que al momento de acceder a la

información requerida por parte de los estudiantes y padres de familia, la institución educativa mostró cierto grado de resistencia frente al posible contacto con dichos actores pese a los esfuerzos realizados por vincularlos, lo que dificultó que la investigación abordara de forma integral el objeto de estudio, dejando a los docentes como principales participantes de la investigación planteada.

Asimismo, se presentaron dificultades en el cumplimiento de las actividades propuestas, lo cual atentó contra la calidad del ejercicio reflexivo y, en consecuencia, contra el proceso de construcción de conocimiento requerido para satisfacer los objetivos planteados. Entre dichas dificultades se destacan la poca disponibilidad de tiempo de los docentes, producto de la finalización del año escolar que exigía mayor dedicación laboral; la ausencia de espacios adecuados para realizar las actividades propuestas; el acceso limitado a información requerida sobre las problemáticas sociales manifestadas por los estudiantes en la institución y el contacto restringido con los mismos, razones que dificultaron la realización de un ejercicio de mayor profundidad e impacto directo en los docentes.

3. HALLAZGOS

En el Instituto José Antonio Galán se evidencia que las funciones y procesos educativos desarrollados corresponden a la orientación técnico-científica propuesta hoy por el sistema educativo nacional y fomentada por el enfoque Neoliberal de la educación, dándole preponderancia al seguimiento de procedimientos administrativos, cuando se trata de enfrentar problemáticas sociales complejas, develadas en forma de conflictos en el escenario escolar.

En la investigación realizada, las problemáticas identificadas provienen, unas, del contexto social del estudiante (consumo y venta de sustancias psicoactivas y embarazo adolescente) y otras, de la dinámica escolar específica, como son los casos de la desmotivación y la deserción escolar.

En el abordaje de estas problemáticas, los docentes perciben que no tienen incidencia significativa porque no cuentan con la formación pertinente para su enfrentamiento, puesto que consideran que es competencia de profesionales especializados en dicha atención. Además, expresan verse expuestos a una serie de limitaciones institucionales que les dificultan y obstaculizan acciones que quisieran desarrollar frente a las mismas. A pesar de ello, algunos docentes, conscientes de que su accionar debe superar la función de desarrollo curricular¹⁵, intentan mediar en este tipo de situaciones. Para efectos de su comprensión, estas mediaciones han sido organizadas en cuatro clases: Analítico-comunicativas, dialógico-comprensivas, afectivas, e institucionales.

¹⁵ De acuerdo al Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, el currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79413.html>

Las acciones analítico-comunicativas, hacen referencia a la observación y análisis que realiza el docente sobre los cambios de comportamiento y actitud de los estudiantes durante su proceso de enseñanza-aprendizaje; a partir de lo observado, se identifica al docente de la institución que tenga una relación de mayor confianza con el estudiante implicado, para facilitar la comprensión de la situación que puede estar provocando sus cambios actitudinales y así, poder notificar o remitir el caso a psicorientación. (Denominación con la cual se designa la acción profesional del Trabajador Social en este Instituto)

Las acciones dialógico-comprensivas realizadas por algunos docentes, consisten en utilizar el diálogo reflexivo con padres de familia y el conocimiento del entorno familiar y social del estudiante, intentando comprender su realidad, identificando posibles temáticas que puedan ser incorporadas al ejercicio pedagógico. En este tipo de acciones, se manifiesta claramente por parte de los docentes que la realizan, su convicción acerca de la necesidad de establecer y mantener una relación directa con los padres de familia para identificar situaciones conflictivas que el estudiante vive, y aproximarse así a la comprensión y posible intervención sobre los cambios que se hayan hecho visibles en su comportamiento escolar.

Los docentes que así piensan y actúan, tienden a mantener un diálogo permanente con el estudiante, dentro y fuera del aula, tratando de obtener información que pueda ser objeto de abordaje asertivo en clase; temas como el embarazo adolescente, la drogadicción, el maltrato intrafamiliar, entre otros, son objeto de reflexiones y debates que, según el parecer de dichos docentes, conducen a propiciar orientaciones positivas para la vida de los estudiantes.

“El descanso es súper importante para interactuar con los estudiantes y sentarme con ellos hablar y bromear, para conocerlos y hago reflexiones sobre lo que puedo observar... uno va comprendiendo la

realidad de los estudiantes y las relaciones que establecen con su entorno.” (Docente Ciencias Sociales)

Otro tipo de acciones, las afectivas, se orientan a fortalecer los vínculos de amistad entre los docentes y estudiantes; se trata de generar y mantener la amistad sincera como un elemento facilitador y transformador durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, relación que suele consolidarse por fuera del aula y que, al fundamentarse en la confianza y en el respeto, permite que el docente logre una mejor orientación al estudiante, frente a las situaciones conflictivas que pueda estar viviendo.

“Si se construye una buena relación entre estudiantes y docentes, van desapareciendo los conflictos o problemas existentes... Si uno los trata con paciencia, les habla, les aconseja, ellos van a pensar, este profesor es mi amigo, no mi enemigo, él quiere ayudarme... entonces, ellos empiezan a escucharlo más a uno.” (Docente Ciencias Sociales)

A pesar de manifestaciones explícitas como la de este docente, la práctica de tejer lazos de amistad con sus estudiantes no es acogida mayoritariamente entre los docentes, debido a que muchos docentes asumen el rol tradicional de trasmisor de conocimientos que se ubica exclusivamente en el aula de clase, y que impide la posibilidad de conocer y comprender la realidad propia de la vida estudiantil.

Fueron identificadas también dos (2) modalidades de acción institucional: la asignación a los profesores de temas transversales como sexualidad, construcción de ciudadanía y proyecto de vida, con la instrucción de abordarlos en clase cuando, respecto a los mismos, sean identificadas algunas situaciones consideradas como problemáticas. Y, en segundo lugar, la aplicación directa de sanciones como los llamados de atención, las anotaciones en el observador del alumno y la expulsión estudiantil como último recurso, formas tradicionales de hacerle frente a lo que

tradicionalmente ha sido considerado en el medio escolar, como indisciplina y “mala conducta”.

3.1 DINAMICA ESCOLAR FRENTE AL ABORDAJE DE LAS PROBLEMATICAS MANIFESTADAS

En el instituto José Antonio Galán la dinámica escolar que predomina en cuanto al abordaje de las problemáticas por parte de los docentes, es la acción de remitir al trabajador social que bajo su rol de docente orientador, es considerado como el responsable a intervenir frente a las problemáticas manifestadas al interior de la escuela, ya que desde la percepción de los mismos, entrar a mediar, por sí mismos en situaciones escolares problemáticas, constituye un acción que trasciende sus funciones, considerando adicionalmente que ello involucra conocimientos específicos, de los cuales carecen.

“..Pero otras problemáticas como drogadicción, violencia intrafamiliar, abuso sexual son problemáticas que no nos corresponde a nosotros y se envía o se remite al psicorientador... ya que nosotros no somos seres aptos para manejar estas situaciones no nos compete dentro de nuestras funciones” (Grupo Focal N°2)

Asimismo, se identificó que los docentes han asumido un discurso acerca a la concepción de la escuela y su rol profesional que aunque en concordancia con la Ley General de Educación, las acciones y actitudes que se evidencian en el enfrentamiento de las problemáticas por parte de los mismos no trascienden el discurso.

Por otro lado, cabe destacar que el rol básico desarrollado por el Trabajador Social del Instituto en su calidad de “docente orientador”, es el de recepcionar los casos, generalmente remitidos por los mismos docentes. Su intervención abarca tres

niveles: el individual, referido al seguimiento de estudiantes y su remisión a autoridad competente, en caso de problemáticas como el consumo de sustancias psicoactivas, violencia intrafamiliar o abuso sexual; el grupal, con docentes y padres de familia, dirigido a reflexionar sobre situaciones conflictivas intrafamiliares o de carencias familiares que incidan en el comportamiento estudiantil y sean evidenciadas en el escenario escolar; por último, en coordinación inter organizacional, el Trabajador Social realiza reuniones con la junta de acción comunal para el desarrollo de charlas y campañas sobre prevención de la violencia y fomento de cursos de capacitación sobre pautas de crianza, dirigidos a los miembros de los hogares de los estudiantes.

Por otra parte, las acciones y decisiones tomadas institucionalmente frente a los actores comprometidos con comportamientos y conductas consideradas como problemáticas del medio externo que permean negativamente el ambiente escolar, y, que institucionalmente son asumidas como disfuncionales, suelen traducirse en deserción escolar y, con ello, el abandono del sistema educativo por parte de los estudiantes que, por lo general, inician un camino de inducción a la renuncia futura de su derecho a la educación.

Los hallazgos anteriormente enunciados, permiten pensar que el papel de la escuela debería ser redimensionado, lo cual implicaría trascender lo normado por la legislación vigente, en la intención de instituir opciones diferentes, dentro de las cuales tenga cabida un imaginario diferente sobre los roles del docente, así como la ampliación y reorientación del ejercicio profesional del Trabajador Social; igualmente, que haga realidad la posibilidad de orientar procesos de construcción comunitaria alrededor de las problemáticas sociales complejas, en otras palabras, que permita un papel institucional ligado a la pretensión de posicionar a la escuela como un espacio educativo que no sea ajeno al contexto social en el que está inscrito, legitimándose socialmente como motor de cambio social y protector cierto del derecho a la educación.

3.2 LIMITACIONES FRENTE AL ABORDAJE DE PROBLEMATICAS SOCIALES MANIFESTADAS EN EL ESCENARIO ESCOLAR

Los docentes, al momento de mencionar las acciones que implementan frente a las problemáticas sociales manifestadas por los estudiantes en la escuela, identificaron una serie de limitaciones que, en su parecer, obstaculizan otras acciones que pudiesen desarrollar en la institución educativa; dichas limitaciones hacen referencia a aspectos institucionales, sociales, personales y profesionales.

En relación a las limitaciones institucionales, los docentes plantean que según el Proyecto Educativo Institucional (PEI), solamente están autorizados a atender situaciones relacionadas con la disciplina y el desempeño académico del estudiante que afecten el normal desarrollo del proceso educativo. Para justificar esta situación, aluden al apartado del PEI que se refiere a las “faltas disciplinarias” de los estudiantes:

“Incumplir los horarios establecidos en la institución para sus actividades; no hacer entrega de la información que se les envía a los padres de familia; inasistir sin excusa justificada a las actividades programadas por la institución; incumplir el deber de una adecuada presentación personal de acuerdo a lo establecido en este pacto de convivencia; usar inadecuadamente el uniforme; utilizar en clase equipos de audio y/o celular que dificulten el desarrollo normal de la clase o las diferentes actividades pedagógicas establecidas; utilizar accesorios inadecuados con los uniformes de la institución; presentar comportamiento de disciplina que altere o impida el desarrollo de la actividad educativa.”¹⁶

¹⁶ GALÁN, I. E. Proyecto Educativo Institucional. Bucaramanga, Colombia. 2015

Sin embargo, el contenido citado no se refiere a prohibiciones que realmente limiten el accionar de los docentes frente a situaciones o comportamientos estudiantiles no relacionados directamente con el tema “disciplinar” escolar. Pareciera tratarse más bien de una “autocontención” de los mismos docentes, para evitar “dificultades” personales al no sentirse preparados para hacerlo o, por no percibirse como miembros de una “comunidad educativa” cuyo accionar debiera trascender los estrechos límites de “dictador de clases”; lo común, entonces, es la remisión de casos al psicorientador para que actúe en consecuencia.

Algunos docentes, manifiestan otro tipo de prevenciones; Ejemplo:

“Nosotros somos empleados del Estado y tenemos un fuero disciplinario...por eso tenemos que cuidarnos de muchas cosas con los estudiantes, tener cuidado por más que intentemos ayudar al estudiante...después es para problemas”
(Docente Ciencias Sociales)

Como presunción de limitante docente para no actuar frente a lo “no disciplinario”, lo anterior parece no pertinente, por cuanto la reglamentación señalada es aplicable cuando el profesor incurre en faltas éticas o de clara violación de los derechos de padres y estudiantes.

En cuanto a los limitantes personales y profesionales de los docentes, éstos consideran que intervenir directamente en las problemáticas emergentes en la escuela no hace parte de sus funciones, y, además, al no contar con formación profesional específica para el efecto, intentar su abordaje puede empeorar la situación de sus estudiantes, lo que constituiría una falta ética en su accionar.

“...Uno sabe que como profesor dentro de sus roles no le dijeron que solo fuera a dictar las guías o contenidos... uno sabe que si tiene pasión por lo que hace debe manejar todos los aspectos de los alumnos: intelectual, personal, moral... aunque a fondo no nos metemos para intervenir porque no tengo la formación para hacerlo y la podría embarrar...” (Docente Inglés)

En este sentido, la responsabilidad de su atención es depositada en el Trabajador Social a quien las normas vigentes (PEI), focalizan su rol a la identificación y atención de problemáticas de carácter básicamente disciplinar; para el caso de otras problemáticas sociales manifestadas por los estudiantes, su función está limitada a direccionar a los padres de familia sobre la ruta de atención adecuada por fuera de la institución (autoridades competentes a las cuales deben dirigirse). Y, en algunos casos, a realizar directamente el trámite de remisión, funciones que reducen la acción institucional al nivel estrictamente casuístico.

De otra parte, el trabajador social y los docentes coinciden en señalar la falta de apoyo de padres y madres de familia, quienes no muestran interés por conocer y realizar un acompañamiento adecuado a los procesos que se llevan o podrían llevarse a cabo para abordar la problemática identificada: *“los papás... uno se cansa de llamarlos a las reuniones, son muy pocos los papás que quieren que los niños sigan estudiando”*. (Docente Lengua Castellana)

A partir de lo reflexionado con los docentes, en el instituto José Antonio Galán no existen estrategias alternativas institucionales al “tratamiento vía disciplinaria” para enfrentar y buscar soluciones efectivas a las problemáticas sociales que, por intermedio de los estudiantes, hacen presencia en el escenario escolar, obstaculizando en no pocos casos (como lo reconocen los mismos docentes), el adecuado transcurrir de los procesos educativos que allí se desarrollan. Solo acciones aisladas de algunos docentes (las clasificadas en las cuatro clases,

pag.17), aplicación de códigos sancionatorios, direccionamiento de “casos” a la red institucional externa a la escuela, previa remisión docente a la psicorientación y alguna “atención casuística profesional” brindada por el trabajador social, aparecen como lo habitual en esta institución, situación que, según lo expresado por los mismos docentes, constituye la lógica en que se desenvuelve la escuela en general.

Adicionalmente, es importante resaltar que los actores institucionales se amparan en las normativas vigentes (Estatuto docente, PEI y otras) para justificar su no compromiso con otro tipo de estrategias o alternativas de enfrentamiento a las problemáticas sociales emergentes.

Esta situación amerita aproximarse a una lectura crítica acerca del papel de la escuela frente a las problemáticas provenientes del contexto social del estudiante, con el fin de generar reflexión sobre lo que la escuela podría hacer ante ellas, con énfasis en la labor del (la) Trabajador (a) Social.

4. DISCUSIÓN

En Colombia, como derivación de la Constitución de 1991, la escuela fue considerada como la institución encargada de velar porque la educación contribuya a la formación de sujetos integrales con capacidad crítica, reflexiva y analítica, que aporten al avance científico y tecnológico del país, así como al mejoramiento de la calidad de su propia vida¹⁷.

Dicha concepción se fue desdibujando bajo la influencia de una visión más tecnocrática, dirigida a la formación de mano de obra calificada, en acatamiento a directrices internacionales ligadas al proceso de desarrollo capitalista.

Independientemente del enfoque, la escuela no escapa a la emergencia de problemáticas reflejadas en el comportamiento de los estudiantes, con afectación directa sobre los procesos educativos. Nos referimos a problemáticas sociales tales como el consumo y venta de SPA o el embarazo adolescente y, escolares, como el acoso y la desmotivación y la deserción escolar que, además de poner en riesgo la permanencia estudiantil en el sistema educativo, limitan y problematizan el ejercicio pedagógico tradicional de los docentes, tal como se desprende de lo investigado en el caso concreto del Instituto José Antonio Galán.

Era de esperar que ante este tipo de situaciones, el docente actuara como “un profesional de la educación capacitado para comprender, atender y resolver la complejidad de situaciones escolares, como parte de su labor pedagógica”¹⁸, ya que de este texto se deduce que ante la presencia de situaciones problemáticas

¹⁷ CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 115 (febrero 8) Bogotá D. C. 1994

¹⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación del nivel salarial en el escalafón docente y directivos docentes por el decreto 1278 de 2002 Bogotá Agosto 2013

producto de contextos diversos y difíciles, el docente es llamado incluso a trascender su labor en el aula de clase y el espacio físico de la institución.

No obstante, la investigación realizada muestra que los docentes del Instituto José Antonio Galán son renuentes a redimensionar su rol pedagógico tradicional, con argumentos que generalmente se enmarcan en lo “legal”. Adicionalmente, es necesario reconocer que en el día a día, ellos se ven inmersos en una multiplicidad de tareas y funciones pedagógicas, tales como la preparación, desarrollo y evaluación de clases, orientación académica, atención ocasional a padres de familia y ejecución de proyectos institucionales que, al ser entendidos como el todo de su actividad pedagógica, no involucran ni el interés por conocer el contexto familiar y social del estudiante, ni la identificación y mediación en situaciones conflictivas que éste viva, y que tengan repercusión tanto en el escenario escolar como en la posibilidad de permanencia del estudiante en el sistema educativo.

Solo algunos docentes realizan acciones (analítico-comunicativas, dialógico-comprensivas, afectivas e institucionales) que no inciden significativamente en la transformación de las problemáticas sociales que manifiestan los estudiantes en la escuela, como tampoco son utilizadas como insumos para la formación de sujetos críticos y propositivos. Desde la perspectiva docente, su actuación profesional se encuentra condicionada por un marco legal y administrativo que les impide realizar acciones diferentes a las definidas para lo que entienden como su labor pedagógica, centrada básicamente en la docencia directa.

Sin desconocer las normas, esgrimidas por los docentes como limitantes para su participación directa en el enfrentamiento de estas problemáticas, es pertinente repensar el rol del docente y sus responsabilidades sociales, reflexión que debe girar en torno a un cambio en su subjetividad como maestro, puesto que, desde una perspectiva crítica, su función no debe restringirse a la trasmisión de conocimientos y desarrollo de habilidades para el hacer, sino dirigirse prioritariamente a generar

en los estudiantes las competencias necesarias para realizar lectura crítica de las realidades sociales que se presentan tanto en la escuela como en la sociedad, con el fin de generar conocimientos y contribuir a procesos de transformación social.

Sin embargo, los directivos y docentes del Instituto José Antonio Galán afirman que la escuela no tiene competencia alguna para el manejo o intervención de las problemáticas manifestadas por los estudiantes en el escenario escolar, percibiéndose así, como una institución al margen de la realidad social en la que actúa.

Esta afirmación se fundamenta en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), que señala claramente los límites del accionar docente frente a situaciones que no se relacionen directamente con el acto pedagógico en sí, determinando que la competencia de aquel se enfoca a situaciones intraclase que afecten directamente el aprendizaje de los estudiantes, tales como la indisciplina, desempeño y acoso escolar, dejando la atención de problemáticas como consumo y venta de SPA, violencia intrafamiliar y abuso sexual a profesionales especializados en la materia o, a organismos estatales relacionados con el tratamiento institucional de las mismas, como la Fiscalía General de la Nación y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

En este tema, el Estatuto de Profesionalización Docente y su decreto 1278 de 2002, en su artículo 42, efectivamente presenta como prohibición para el ejercicio docente, “realizar actividades ajenas a sus funciones docentes en la jornada de trabajo”; estas funciones se encuentran estipuladas en el artículo 4 y corresponden a la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza - aprendizaje, que incluyen el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los procesos y sus resultados, y demás actividades educativas que se precisan en el Proyecto Educativo Institucional del establecimiento.

Por su parte, en aparente contradicción, la Ley 1098 de 2006 de Infancia y Adolescencia en su artículo 28, asigna a los establecimientos educativos “la obligación de detectar oportunamente los casos de malnutrición, maltrato, abandono, abuso sexual, violencia intrafamiliar, explotación económica, entre otras, y ejecutar acciones tendientes a solucionar o tratar tales situaciones, coordinando apoyo psicológico, pedagógico y terapéutico”, evidenciándose que la institución educativa no está cumpliendo sus obligaciones al limitarse a remitir los casos identificados, a entidades que desde su percepción tienen competencia frente a estas problemáticas sociales.

Se destaca así, la ambigüedad o falta de claridad de la legislación nacional frente a las funciones que el docente y la escuela deben asumir en relación con las problemáticas sociales que manifiesta el estudiante en el escenario escolar, aunque los docentes pueden argumentar, como efectivamente lo hacen, que para ellos el carácter mandatorio lo tiene el Estatuto Docente o, hasta el mismo PEI y no otras normatividades.

Aun así, la “falta de rigor en su formulación, superposición y mezcla de intenciones, objetivos, metas, propósitos, resultados, medios y fines, entre otros”¹⁹ de la normatividad colombiana, principalmente en relación al tema educativo, permite hacer interpretaciones que limiten o posibiliten actitudes y comportamientos de los actores educativos (docentes, padres de familia, administrativos y estudiantes), relacionados con su concepción acerca del papel social de la escuela.

Por supuesto, lo anterior incluye la lucha entre enfoques de la educación, en un escenario en el que hoy se fortalece la orientación empresarial, a partir de la cual se concibe la educación como un “combustible” necesario para mover las locomotoras de la prosperidad y crecimiento económico del país, situación que ha

¹⁹ CHAVES, Omar Veinte Años de la Ley 115 de 1994 Revista Educación y Ciudad 2014 pp. 15 - 26

resultado en la subordinación de los fines educativos a las “metas del desarrollo” y requerimientos del mercado²⁰. Es decir, énfasis en lo económico, aparentemente divorciado de la realidad social objetiva de los educandos.

Así, la escuela parece dejar de lado las necesidades y problemáticas sociales que inciden de forma significativa en su dinámica y funcionamiento, por ser consideradas ajenas a sus objetivos educativos, ignorando el sentido de ente transformador de la realidad social.

En este escenario, llama la atención que aunque en la labor del trabajador social como docente orientador al interior del Instituto José Antonio Galán, se destacan funciones relacionadas con el conocimiento, caracterización y análisis del contexto social y familiar del estudiante, al momento de abordar problemas de orden social (consumo y venta de sustancias psicoactivas y embarazo adolescente) y escolar (desmotivación y la deserción escolar), dichas funciones generalmente se limitan a recepcionar y remitir casos de estudiantes afectados por estas problemáticas a instituciones con responsabilidad y competencia legal para atenderlas. Si bien es cierto esta acción debe ser acometida en casos especiales, la labor profesional del Trabajador Social no puede limitarse a la tramitación de casos, como tampoco a la oferta de charlas comunitarias, sin arraigo en procesos ciertos de transformación social. El compromiso profesional con el desarrollo integral del ser humano, le exige el planteamiento de acciones profesionales alternativas, desde una visión de mayor alcance ético-político.

Es así que el Trabajo Social como profesión, debería asumir en el escenario educativo actual una posición que aporte a la modificación del papel asumido por la Escuela y por sí mismo, frente a las problemáticas sociales que afectan a los estudiantes, procurando que, más allá de cumplir funciones administrativas

²⁰ *Ibíd.*

institucionalmente establecidas, puedan dar respuestas más pertinentes a los requerimientos del contexto, incentivando la formulación y desarrollo de estrategias que enfrenten directamente las problemáticas presentes en el mismo. Para ello se requiere un trabajador social crítico, con orientación transformadora, que participe o apoye directamente procesos de construcción colectiva de alternativas de solución que respondan a las situaciones negativas identificadas, incluyendo a los afectados en la toma de decisiones y, promoviendo su reconocimiento y fortalecimiento como sujetos con capacidad de acción transformadora.

En esta medida, el trabajador social podría asumir un rol de facilitador en la construcción de una “responsabilidad colectiva” al interior de la escuela, que permita reconocer las capacidades y compromisos de los actores educativos (docentes, estudiantes, padres de familia) frente a las situaciones sociales que entorpezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, el trabajo social debería fomentar el sentido comunitario y transformador que tiene la escuela, teniendo presente la articulación que debe existir entre escuela- contexto social, para que las acciones pedagógicas e institucionales se orienten de tal manera que respondan a las necesidades y adversidades que demanda el contexto social del que provienen los estudiantes, con el fin de que el conocimiento y habilidades que adquieren en la escuela se relacionen con su realidad y les brinden la oportunidad de transformarla o mejorarla.

Desde la teoría crítica se concibe la Escuela como un medio no solo para facilitar socialización e instrucción, sino como el ámbito cultural que debe promover la auto transformación del estudiante, dotándolo de poder para comprender y enfrentar las cuestiones relacionadas con la justicia social²¹.

²¹ LÓPEZ, G. Apuntes sobre la Pedagogía Crítica: la emergencia, desarrollo y rol en la posmodernidad. Cali: Universidad de Santiago de Cali. 2010

En este orden de ideas, la escuela debe asumirse como un espacio que incentive, más allá de la formación académica de los estudiantes, una formación de índole crítica, reflexiva y analítica que le provea a éstos, las herramientas con las que puedan re-pensar y re-construir la realidad de la que hacen parte.

En este enfoque, el accionar docente en la práctica educativa no se reduce, entonces, al dominio de metodologías y contenidos, sino que enfatiza en la importancia de comprender y asumir lo que realmente ocurre en las aulas y en el contexto social de la Escuela, proponiendo que la labor del docente se comprometa con el desarrollo de habilidades, ideas y valores necesarios para que los estudiantes se cuestionen críticamente sobre las situaciones del contexto en el que están inmersos, relacionando lo que se enseña, con las experiencias que los estudiantes llevan a clase²².

De tal manera, el docente es concebido como un profesional que, en lugar de evadir las situaciones que se interponen en el desarrollo de su acto pedagógico, tome parte en su afrontamiento como un actor consciente del papel e impacto de la escuela en las condiciones de vida de los estudiantes, contribuyendo en este sentido a la formación crítica y reflexiva de éstos, de tal forma que puedan desenvolverse e incidir significativamente en el contexto social al que pertenecen.

²² GIROUX, Henry La Pedagogía crítica en tiempos oscuros Revista Praxis Educativa 2013 pp. 13 - 26

5. CONCLUSIONES

En la investigación que da cuenta el presente documento, se evidencia que la escuela, lejos de responder a las necesidades y requerimientos del contexto en el que se ubica, se ha configurado como una institución que responde a intereses económicos, sociales y culturales que tradicionalmente han modelado y dirigido la sociedad de la que hace parte, lo que en la actualidad, al presentarse en el cumplimiento de procedimientos estandarizados y burocratizados para la consecución de fines económicos, ha desconocido su importancia como escenario propicio para incidir en la transformación de las problemáticas y dinámicas sociales que afectan a los individuos que le confieren su razón de ser.

Dinámicas que en el caso del José Antonio Galán se caracteriza por considerar que el trabajador social es el profesional idóneo para intervenir las problemáticas que se manifiestan en el escenario escolar, puesto que los docentes consideran que este tipo de acciones no hacen parte de sus funciones, por tanto no les compete. En este sentido, las acciones aisladas que realizan no trascienden significativamente la vida del estudiante.

Lo anterior, fomentado por el enfoque técnico-científico predominante en el sistema educativo Colombiano, a partir del cual los procesos educativos se orientan a resultados medibles, en relación con los requerimientos y expectativas del mercado, lo cual limita el papel de la escuela a la transmisión de conocimientos descontextualizados y al desarrollo de competencias para facilitar lo que en el argot gubernamental se plantea como desarrollo, reducido a crecimiento económico nacional. En este sentido, la escuela termina desconectada de responsabilidades frente a las problemáticas provenientes del contexto social en el que se ubica, tales como el consumo de sustancias psicoactivas, el embarazo adolescente, incluso,

aquellas más relacionadas con las dinámicas escolares como es el caso de la deserción y desmotivación escolar, cuyo manejo suele ser dejado en manos de quienes los sufren. Si bien se intentan algunas acciones, tal como lo refleja el caso del Instituto José Antonio Galán, ellas se caracterizan por ser iniciativas personales de algunos docentes y cuya trascendencia transformadora en el contexto social y personal de los involucrados, parece ser de bajo impacto.

La normatividad vigente suele convertirse en argumento utilizado por los docentes para justificar su no preocupación e intervención directa frente a problemáticas sociales que afectan a sus estudiantes, con lo cual su labor se reduce a contribuir con las funciones de reproducción social que tradicionalmente han sido asignadas a la Escuela.

Por su parte, el Trabajador Social se posiciona como un profesional que bajo el título de “docente orientador” cumple funciones administrativas frente a las problemáticas sociales que se presentan en la institución educativa, dirigiendo su acción a la recepción, caracterización y remisión de casos, a instancias consideradas competentes para tratar este tipo de situaciones y prestando atención directa solo en casos relacionados con el comportamiento escolar, deserción y desmotivación estudiantil. De esta manera, su labor profesional no corresponde a un enfoque crítico social dada su falta de compromiso directo con el contexto desde el cual surgen las problemáticas y con la labor posible de desarrollar con los demás actores de los procesos educativos, dirigida a transformar el quehacer institucional hoy vigente dentro del sistema educativo.

6. RECOMENDACIONES

Pese a que la lectura crítica realizada durante la investigación se hizo acerca del papel de la escuela a nivel general, las siguientes recomendaciones se dirigen específicamente a la institución objeto de estudio.

Lo observado y analizado como acaecer educativo y comportamiento institucional en el Instituto José Antonio Galán, induce a trabajar de manera colectiva en la formulación de lineamientos que orienten la construcción de estrategias que respondan a sus necesidades, teniendo en cuenta los siguientes elementos: promoviendo el cambio de visión y ampliación de las actuales orientaciones asignadas a la misión escolar, entendida ésta en sus conexiones con el contexto social al cual pertenece. Para lograrlo, se requiere que los actores escolares (docentes, estudiantes y padres de familia), asuman una actitud comprometida con el cuestionamiento y auto-reflexión de las relaciones sociales establecidas dentro y fuera de la escuela y de su papel personal respecto al enfrentamiento de las problemáticas que afectan su discurrir cotidiano, correspondiéndole a los funcionarios institucionales, la creación de los espacios que faciliten el desarrollo y concreción colectiva de dicho propósito.

Lo anterior, con la mira puesta en la promoción y fortalecimiento de la autonomía individual y colectiva, de manera tal que dichos actores se apropien de la capacidad decisoria que se necesita para incidir de manera eficaz en la transformación de las situaciones sociales injustas y amenazantes al goce de sus derechos, particularmente los relacionados con la educación. Sería ésta una contribución escolar de fundamental importancia para lograr cambios significativos en la forma en que los sujetos actúan y se definen a sí mismos frente a su realidad, como también para facilitar los cambios necesarios en esta última.

En el caso de los docentes, la autonomía se relaciona con el reconocimiento del carácter dinámico, cambiante y transformador de la profesión ejercida, más allá de las limitantes a las que puedan verse enfrentados en el ejercicio de su labor. Fortalecer su actitud crítica presupone compromiso con el cuestionamiento de concepciones pedagógicas y educativas, al igual que de las tareas que correspondan tanto a la escuela como institución y a los docentes como educadores, tomando siempre en consideración las necesidades y características del contexto en el cual, una y otros, se desenvuelven. La organización y desarrollo de encuentros entre docentes, en los cuales más allá de abordar los eventos que hacen parte de la vida cotidiana de la escuela, se reflexione sobre la conexión de éstos con el contexto social y económico en el que se posiciona su accionar profesional, constituye uno de los espacios necesarios para lograr la comprensión de las problemáticas sociales a los que se ven enfrentados y la posibilidad de diseñar estrategias colectivas para enfrentarlas.

Por parte de los estudiantes, el desarrollo de su autonomía implica, entre otros asuntos, la re-definición de su papel en los procesos de aprendizaje, reconociéndose como un actor que puede y debe asumir un papel protagónico al interior de la escuela, con el fin de que sus necesidades y expectativas sean escuchadas y atendidas en el escenario escolar, logrando así una educación pertinente y coherente con la realidad de los mismos. La motivación y acompañamiento a dicho desarrollo autonómico corresponde a los docentes y a la administración de las instituciones educativas, generando y apoyando espacios de participación estudiantil que trasciendan lo normado (ej., la figura del “estudiante personero” o representante estudiantil ante la junta del colegio), y permitan incidencia real en el colectivo estudiantil, comprometiéndolos en el análisis crítico y toma de posición frente a los asuntos que les conciernen y afectan. El espacio ideal para abrir y mantener una dinámica relacionada con este empeño es el aula de clase, para lo cual se requiere previa reconsideración de su sentido.

Padres y madres de familia, deben también reconocerse como actores responsables de participar en la concertación de nuevos objetivos escolares y en el seguimiento y cumplimiento de los mismos, fortaleciendo su participación directa en los diferentes espacios de encuentro que se establezcan, manteniendo una relación dialógica permanente con la dinámica escolar, ya que, de una u otra manera, fungen como representantes de la realidad contextual en que la escuela actúa.

En general, el establecimiento de espacios de diálogos periódicos entre estudiantes, padres de familia, docentes y profesionales en lo social, instituidos como componente curricular, constituye una oportunidad para la construcción de vínculos entre la escuela y las poblaciones atendidas por la misma, facilitando el desarrollo de acciones educativas ligadas al contexto social, cuyas dinámicas, características y actores entrarían a formar parte activa de los procesos de aprendizaje. Frente a la necesidad de resolver situaciones problemáticas concretas, en este caso, la responsabilidad sería compartida entre sus actores y solo en casos extraordinarios, dependería de actores externos a las mismas. Una construcción democrática del PEI y del Manual de Convivencia como elementos que se encuentran normados para el ejercicio escolar, es necesario dentro de esta propuesta.

Por otra parte, las acciones a emprender desde profesiones como el Trabajo Social, estarían orientadas a fortalecer las relaciones entre escuela y contexto, de manera tal que se garantice la formulación y desarrollo de estrategias a mediano y largo plazo, fundamentadas en caracterizaciones problemáticas específicas y en la identificación y coordinación de esfuerzos y recursos necesarios a la sostenibilidad de los procesos definidos para enfrentarlas. Ello no excluye la acción profesional a nivel individual en casos necesarios, como tampoco la acción grupal que debería convertirse en una estrategia central para garantizar la participación de docentes, padres de familia y estudiantes en el propósito de hacer realidad una visión diferente del quehacer de la escuela. Este trabajo giraría en torno a la construcción de

ciudadanía, dentro de un enfoque cuyo eje central de acción sea jalonar procesos de construcción de nuevas subjetividades que hagan posible el ejercicio real de ciudadanía por parte de los actores vinculados a las dinámicas escolares.

BIBLIOGRAFÍA

ALVARADO, L., & GARCÍA, M. Características más relevantes del paradigma socio-crítico. *Revista Sapiens*, 12-26. 2008

CAMPOS, M. Políticas Públicas integrales e intersectoriales para el desarrollo de la profesión docente: un tema pendiente en América Latina. *Educación y Ciudad*, 89-98. 2014

CASTRO, E. Perspectiva Pedagógica Socio-crítica, otra forma de concebir la escuela en Colombia. *Revista Quaestiones Disputatae*, 77-94. 2013

CHAVES, O. Veinte Años de la Ley 115 de 1994. *Revista Educación y Ciudad*, 15-26. 2014

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 115. (8 de Febrero de 1994). Bogotá D. C, Colombia.

CONGRESO DE LA REPUBLICA DE COLOMBIA. Ley 1278: Estatuto de Profesionalización Docente. (19 de junio de 2002). Bogotá D. C, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 1098 de infancia y adolescencia. (8 de noviembre de 2006). Bogotá, D. C, Colombia.

ERAZO, O. El estudiante y sus problemas en la escuela. *Revista de Psicología GEPU*, 40-57. 2010

GALÁN, I. E. Proyecto Educativo Institucional. Bucaramanga, Colombia. 2015

GIROUX, H. La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. Revista Praxis Educativa, 13-26. 2013

IVANIER, A., JAIMOVICH, A., MIGLIAVACCA, A., PASMNIK, Y., & FERNANDA, S. Que Regulan los Estatutos Docentes: Trabajadores de la Educación, relaciones sociales y normativas. Buenos Aires, Argentina: Centro Cultural de la Cooperación. 2004

LÓPEZ, G. Apuntes sobre la Pedagogía Crítica: la emergencia, desarrollo y rol en la posmodernidad. Cali: Universidad de Santiago de Cali. 2010

Mc CLAREN, P. Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora. Barcelona: Paidós. 1997

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación del nivel salarial en el escalafón docente y directivos docentes por el decreto 1278 de 2002. (Agosto de 2013). Bogotá, D. C, Colombia.

MINISTERIO NACIONAL DE EDUCACIÓN. Informe Final: Identificar y realizar un análisis de los factores asociados a la permanencia y deserción de las instituciones educativas oficiales del país. Bogotá, D. C: Universidad Nacional de Colombia. 2010

MOLINA, P. El Rol Docente en la Escuela del Siglo XXI. Aula Urbana. 2013

PEREDA, C. Escuela y Comunidad. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1-24. 2003

RODRÍGUEZ, W. El Concepto de Calidad Educativa: Una Mirada crítica desde el Enfoque Histórico cultural. Revista Actualidades Investigativas en educación, 1-28. 2010

SANTOS, M. Las Trampas de la calidad. Acción pedagógica, 78-81. 1999

TORO, M. D. Rol, Perfil y Espacio profesional del Trabajo Social en el Ámbito educativo. Revista Cuaderno de Trabajo Social Nº 5, 12-26. 2012

UNESCO. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo: Educación para todos el imperativo de la Calidad. Paris: UNESCO. 2005