

EDUCACIÓN DIVERGENTE. UNA REFLEXIÓN DE LO ESENCIAL

A THEORETICAL KNOWLEDGE AND A PRACTICAL EXERCISE THAT FORM
THE HUMAN

Angélica María Rojas Cardozo

Doctorado en Ciencias de la Educación
Universidad de la Plata

✉ rojascardozo59@gmail.com

© <https://orcid.org/0000-0001-7852-6182>

Cita este capítulo:

Rojas Cardozo, A. M. (2021). Educación divergente. Una reflexión de lo esencial. En: Carillo Salazar, M. L. y Cuartas Montero, D. (Eds. científicas). *Perspectivas educativas: tiempos para pensar y resignificar* (pp. 249-272). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

EDUCACIÓN DIVERGENTE. UNA REFLEXIÓN DE LO ESENCIAL

Angélica María Rojas Cardozo
© <https://orcid.org/0000-0001-7852-6182>

Resumen

En el texto se presenta una reflexión sobre la educación, en términos de cómo se hizo necesario pensar, a propósito de la pandemia, las nuevas formas de promover el aprendizaje. En esta línea de pensamiento, se plantea una mirada hacia las adaptaciones y transformaciones que surgieron en relación con las posiciones docentes y la dinámica vigente de la escuela y su traslado al hogar, así como los cambios en las formas en que los estudiantes acceden hoy al conocimiento. Se propone una discusión sobre el concepto de educación y el derecho a esta (Wazler, 2001), mirada que es complementada por el desarrollo de los criterios que contribuyen a una postura de Estado que se debiera asumir, pero también desde las personas que conforman ese Estado. Estos serían indicadores para garantizar el derecho a la educación; asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad (Tomasevski, 2003). En correspondencia, también se realiza una aproximación a la propuesta que considera los cuatro pilares fundamentales para la educación del siglo XXI, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos (Delors et al, 1996, citado por Stavenhagen, 2006). Desde estos planteamientos, este texto invita a otorgar a la escuela ese fin de convertirse en un es-

cenario que promueva la igualdad y la participación, cuestionando las implicaciones sobre la tarea de educar, llevando a que se deba actualizar o reajustar las prácticas educativas para que tengan sentido desde los contextos en donde estas se realizan, pero esencialmente, garantizando el derecho a una educación pertinente.

Palabras clave: derecho a la educación, igualdad, asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad, aprender, posición docente.

Abstract

The text presents a reflection on education, in terms of how it became necessary to think about new ways, regarding the pandemic, to promote learning. Furthermore, the text also proposes a look at the adaptations and transformations that arose in relation to teachers' positions and the current dynamics of the school and its shift or relocation to the home setting; as well as the changes in the ways in which students' access knowledge today. A discussion is proposed on the concept of education and the right to it (Wazler, 2001), an overview that is complemented by the development of criteria that contributes to a position that should be assumed by the state, but also by the people who make up that condition. These would be the indicators to guarantee the right to education; affordability, accessibility, acceptability and adaptability (Tomasevski, 2003). In correspondence with these ideas, this text also considers an approach to the proposal that accounts for the four fundamental pillars for 21st century education, learning to know, learning to do, learning to be and learning to live together (Delors, Jacques, et al, 1996, cited by Stavenhagen, 2006). According to this, this text advocates to

grant the school its objective of becoming a scenario that promotes equality, participation; questioning the implications on the task of educating, leading to the fact that educational practices must be updated or readjusted so that they make sense from the contexts where they are implemented, but essentially, guaranteeing the right to a relevant education.

Keywords: right to education, equality, affordability, accessibility, acceptability, adaptability, learning, teacher position.

Desde hace mucho tiempo la sociedad nos ha ido convocando a nuevas formas de abordar la educación. De manera constante, las interacciones con los estudiantes, las dinámicas sociales y familiares, las realidades del aula –las pasadas y las actuales–, motivaban una reflexión sobre las maneras en cómo se estaba enseñando. Hoy en día, esta invitación nos fue entregada sin anuncio, sin propaganda, desde una llegada imprevista y fuimos requeridos para hacer frente a una realidad que nos mostró nuestra fragilidad humana. Por un lado, comprendimos que como especie somos vulnerables, que una enfermedad infecciosa nos podía acorralar, confinar, limitar nuestra vida social, pero aún más allá, sacar nuestros mayores temores frente a la propia vida, a la no existencia. Por otro lado, fuimos exhortados como docentes, a asumir, en forma metodológicamente disímil, nuestro rol de contribución a una sociedad, y entregar nuestros mejores esfuerzos para concebir la educación como una herramienta más que permita la formación de seres humanos empáticos, responsables, críticos y por supuesto, con conocimientos y habilidades que les posibilite resolver la vida. Los docentes hemos sabido responder, haciendo con pasión, con entrega, aquello que nos moviliza como profesores, aportar conocimiento, pero sobre todo acompañar en la vida, en el discernimiento, en la reflexión sobre

la realidad con la que corrientemente concurrimos. Este proceso ha traído consigo incertidumbres, desafíos y, en su recorrido, aprendizajes que se deben actualizar para responder a la necesidad de arrojar un compromiso de contribuir en el bien de la sociedad, desde los intereses colectivos propiciadores de entornos favorables para el aprendizaje. Bajo el escenario de contextos tan diversos, tipo vía láctea, los docentes han acudido a la utilización de múltiples estrategias, a la exploración con herramientas alternativas (digitales, remotas, físicas) que permitan así proveer recursos de todas las formas, poner en juego la máxima creatividad posible para seguir en el aula, permanecer vigentes. De igual manera las instituciones fueron exhortadas a reacomodar sus líneas de acción para atender los retos actuales. Sin duda alguna, las mismas familias entraron en maneras de adaptación de la vida escolar en casa, con todas las transformaciones que esto implica. Aun así, vinculando toda esta recursividad, hay aspectos del mismo proceso educativo, a mi modo de pensar, que develan condiciones de divergencia, que terminan afectando las acciones de aprendizaje y por supuesto, de enseñanza. La experiencia vivida hasta el momento refleja unas capacidades, nacientes para algunos, consolidadas para otros, de poder adaptar y ajustar la enseñanza. Esta nueva etapa del mundo puede convertirse en una posibilidad para repensar, es decir, volver sobre lo esencial, analizar el impacto de la educación en una sociedad; así como el derecho a ésta que todo ciudadano posee.

Enfrentar una situación de pandemia hizo que el mundo reestructura su forma mecanizada de funcionar. Se podría afirmar que en las naciones se han requerido intervenciones en los esquemas organizativos y funcionales de Estado. La vida cambió. La escuela no fue ajena a esta realidad y también debió replantear sus formas de funcionar. Ahora la escuela está en los hogares, llegó para estar

cierto tiempo, que se esperaba corto, pero resultó ser mucho más amplio. Los estudiantes ya no deben ir al colegio, no está permitido, aunque ellos extrañen sus compañeros y deseen estar allí, en clase, en recreo. Las instituciones, el Estado, los establecimientos educativos, su cuerpo docente y administrativo tuvieron que replantear las modalidades de trabajo para garantizar un derecho ciudadano, el derecho a la educación. No se puede negar que las condiciones de vida actuales y la ruta metodológica de cómo se ha estado abordando la formación, el itinerario educativo, nos han permitido reflexionar alrededor de aquello que concebimos por derecho a la educación.

Si existe una relación entre ciudadanía y los derechos, por ejemplo tal y como lo sugiere Walzer (2001), en donde la noción de ciudadano está referida a un estatuto que da derechos, pero que también asocia la pertenencia de estos a una comunidad política que otorga estos derechos y responsabilidades, entonces, desde esta condición, resulta interesante analizar cómo concurre un derecho a la educación pública, que garantice a todos los ciudadanos formas de acceder al conocimiento que aporten al ser, pero que también proporcionen herramientas a las personas para desempeñarse en el mundo. Este derecho a la educación igualmente vincula diversas condiciones sociales que impactan el aprendizaje y en línea proporcional la enseñanza. En su definición más simple, “un ciudadano es un individuo que pertenece a una comunidad política, es decir, una persona que disfruta de las prerrogativas y que asume las responsabilidades vinculadas a esa pertenencia” (Walzer, 2001, p.153). Existen algunos factores asociados, importantes, que tienen que ver con el derecho a la educación; el gobierno o Estado, el estudiante como sujeto de derecho (Colombia es un Estado de derecho), los grupos familiares y los educadores o profesionales que están encargados de la educación, todos hacemos parte del equipo

dispuesto para apoyar a los niños, niñas, jóvenes y adultos para acceder a las condiciones y formas sociales que le permitan recorrer el camino hacia la realización personal, profesional y laboral por vías del conocimiento, de las apuestas didácticas y metodológicas que la escuela, el colegio y la universidad les deben proveer.

El Estado y la sociedad en general, deben ser garantes de que todo ciudadano cuente con las mismas posibilidades de acceso a la educación; o por lo menos así debiera ser. Es conveniente pensar qué factores inciden en garantizar educación para todos y así poder analizar los rumbos posibles, desde los contextos, que puedan iluminar las decisiones actuales y futuras respecto a las estructuras educativas y sus rutas metodológicas de implementación. Considerando los factores previamente esbozados y teniendo en cuenta los indicadores del derecho a la educación de la doctora Katarina Tomasevski (2003), existen cuatro rasgos que pueden ayudar a localizar acciones analíticas para la organización de estrategias educativas nacionales. Los cuatro aspectos que son desarrollados por Tomasevski focalizan más una perspectiva institucional que personal. Inicialmente, aparece el rasgo de la asequibilidad, concepto comprendido como aquel aspecto en donde deben existir responsables que se ocupen de garantizar el derecho a la educación. Es menester del Estado, de las sociedades, asegurar la disponibilidad para que el pueblo, las personas, puedan encontrar en sus territorios educación para todos los niños y niñas, jóvenes y adultos. Este aspecto, por supuesto, tiene referencia como derecho social. También vale la pena considerar a las comunidades etnoeducativas respetando su autonomía, la diversidad, valorando sus derechos culturales. En iguales términos, el aspecto relacionado con la asequibilidad se puede ver directamente reflejado en la oferta educativa a disposición del pueblo, por su puesto, que cuente con las condiciones necesarias que den garantía

de esa existencia o disponibilidad. En este frente se ponen a consideración los recursos humanos, en lo que respecta por ejemplo a docentes, directivos docentes, los padres de familia o acudientes y su libertad en la elección de la educación que quieren para sus hijos, junto con variables asociadas al capital humano; también recursos físicos, comprendidos en la línea de infraestructura apropiada para desarrollar un proyecto educativo, dotación de materiales didácticos que apoyen la enseñanza, el aprendizaje; ambientes de aprendizaje que propicien el conocimiento; entre otros. Un segundo rasgo, continuando el planteamiento de Tomasevski (2003), alude a la accesibilidad, que representa la condición de acceso. Esto se relaciona con que, a todos los actores, individuos, les sea permitida la educación. Garantizar este acceso debe movilizar los mecanismos necesarios, por parte de todos los actores involucrados en el proceso educativo de un individuo, para que las personas puedan, por ejemplo, avanzar en los distintos niveles formativos ofrecidos en el país. No hay cabida para discriminaciones ni para segregaciones. Como bien lo afirma Tomasevski (2003), “La educación puede utilizarse como un instrumento tanto para perpetuar como para eliminar las desigualdades.” (p.22). El derecho a la educación debe garantizar a todo ciudadano su posibilidad de participar en procesos de formación, educativos, sin distinción o exclusión. Este camino por la educación debe contar con acceso desde sus condiciones físicas (ubicación en territorio nacional, garantía de locaciones, garantías tecnológicas de acceso a la educación) y económicas (educación gratuita). La educación, además, debe contar con niveles aceptables en la sociedad, que cumplan con ciertos criterios de calidad, condiciones básicas de calidad educativa, lo cual hace referencia a la aceptabilidad (Tomasevski, 2003) en el derecho a la educación. Este aspecto no está limitado a sólo considerar aquellos factores cuantitativos asociados a la calidad, también es preciso

garantizar que los procesos educativos cuenten con aprendizajes, rutas académicas relevantes, contextualizadas a las realidades de los individuos y movilizar la apropiación cultural entre sus integrantes. Por último, otro factor significativo en el derecho a la educación tiene que ver con que esta satisfaga las necesidades según los contextos, desde sus particularidades. Las apuestas en educación debieran moldearse, adaptarse y desarrollarse con fundamento en los intereses de los estudiantes, sus necesidades y por supuesto sus capacidades. Estos elementos están referidos a la adaptabilidad (Tomasevski, 2003), es decir, a esa fuerza de poder transformar según las realidades que se vayan enfrentando. Esta condición flexible y de acomodación, permite a los individuos que acceden a este tipo de educación, contar con procesos formativos que cumplan con las expectativas adquiridas, de manera anticipada y también en la misma implementación de este proceso pedagógico.

Los niveles de educación ofrecidos en Colombia como derecho son primaria, secundaria y universitario; encuentro en los contextos donde se ofrece la primaria, características muy específicas que hacen ciertamente de esta realidad una muy compleja para comprenderla y, desde mi perspectiva, también para atenderla. Todo niño colombiano tiene derecho a acceder a la educación primaria, donde el Estado debe ser el garante de proveer las condiciones necesarias para tal fin. Colombia es un país mayoritariamente rural y con una gran diversidad étnica. El mayor porcentaje de las escuelas se encuentra ubicado en las zonas rurales de los territorios y estas escuelas cuentan con entornos muy diversos. Los estudiantes de primaria, que son niños que oscilan entre edades de cinco a diez años, son estudiantes que viven su vida escolar en los territorios, sean urbanos o rurales; primordialmente rurales, para el caso de Colombia. Los estudiantes de secundaria también se encuentran en

la ruralidad, aunque en menor escala, dado que en algunas ocasiones no existen las condiciones para que, en la vereda o en la inspección, haya oferta académica para este nivel y entonces recurren a las zonas urbanas para poder acceder a la educación, o en ocasiones más que zonas urbanas, son cabeceras municipales, ubicadas con un mejor acceso pero que siguen siendo consideradas como rurales. Y si llegamos al nivel de universidad, pues este mapa sí que se aleja cada vez más del territorio local. El nivel universitario está ubicado en las ciudades capitales de los departamentos del país, principalmente. Hay algunas ocasiones en donde la universidad ha llegado a ciudades no capitales, catalogadas como medianas, entregando así un mayor rango de oferta para las personas con dificultad de llegar a las urbes. Es de interés particular en esta reflexión, focalizar la atención en el nivel y contexto de primaria, por cuanto ha sido el trabajo en el cual he interactuado durante los últimos ocho años.

En los municipios (unidad política más pequeña en Colombia, primero están los departamentos que incluyen los municipios) se ubican las escuelas que son encargadas de, como brazo social del Estado, formar a sus habitantes. Toda persona tiene derecho a la educación en estas escuelas, su acceso es gratuito. Hecha esta salvedad, resulta interesante recordar la definición de derecho a la educación, que en especial refiere a los niños, trabajada por Leiras (1994), en donde habla de los derechos como expectativas, pero al mismo tiempo como punto de partida: “No hace falta que un niño haga nada en especial para acceder a la titularidad de lo que la sociedad en que vive reconoce como derechos de los niños, todo lo que hace falta es que sea niño” (p.14). Esta postura, en cierto modo, se relaciona con el concepto de escuela desde una perspectiva democrática. La escuela es entonces, “el lugar preeminente de la emancipación y de la igualdad: la escuela es un sitio donde pueden

tener lugar momentos democráticos” (Masschelein y Simons 2014, p.321). La escuela debiera ser ese escenario en donde los sujetos llegan para acceder a su formación, donde ocurren interacciones sociales y donde los derechos y deberes se configuran, o debieran configurarse, como atributos que permiten una convivencia, una comunidad. Personalmente, veo que en la escuela se encuentra la oportunidad de ver la igualdad como una categoría de apertura, de comienzo, de arranque, en tanto se pueden replantear los roles que debemos asumir en el múltiple y complejo proceso educativo. Pensar el rol de la escuela, de quienes están en ella, necesariamente atañe cuestionamientos, tensiones y decisiones multidireccionales en la esfera de construir sociedad:

Esa es la finalidad de la empresa educativa: que aquel que llega al mundo sea acompañado al mundo y entre en conocimiento del mundo, que sea introducido en ese conocimiento por quienes le han precedido [...] que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado. Que, por último, según la hermosa fórmula que propuso Pestalozzi en 1797 (una fórmula diametralmente opuesta al proyecto de Frankenstein), pueda ‘ser obra de sí mismo’ (Pestalozzi, 1994, citado en Meirieu, 1998, p.3.)

De alguna manera, este análisis posibilita pensar en la escuela como un nicho de igualdad que resulta, en parte, ser sinónimo de justicia. La escuela hoy trasciende lo físico, lo estructural y presencial, para darle vida a la escuela que hace parte de la cotidianidad humana en casa, al interior de las familias. Valdría la pena reflexionar alrededor de esos cuatro aspectos ya abordados para pensar una educación que favorezca la diversidad y que incluya una formación desde la igualdad, desde la equidad, desde la justicia. Hoy más que nunca somos interpelados a que la educación satisfaga esas necesidades

desde la asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad (Tomasevski (2003). No obstante, el panorama hoy ha develado que estos rasgos de la educación se cumplen solo parcialmente; cada vez más la escuela diverge de la realidad social, hoy más explícita que nunca. Desde la experiencia vivida en mi actividad como docente, he podido ver, a través de otros docentes, que la educación hoy nos sacudió para mostrarnos los contextos en las instituciones, de nuestros estudiantes, que ya se conocía, pero que por alguna razón parecía pausada, inadvertida. Los docentes han dado todo lo que saben, lo que creen se debe hacer, lo que han acordado entre sus instituciones, para proveer a los estudiantes con recursos didácticos para continuar el proceso de formación. Han nacido formas de reinventar la profesión docente para abrir la puerta a la enseñanza desde la distancia, desde la virtualidad. Aun así, esta entrega se ve supeditada a las condiciones con que cuenten los estudiantes y allí empiezan a reflejarse entonces contextos de desigualdad, por lo menos en términos de herramientas para acceder al conocimiento. Se han buscado canales sincrónicos y asincrónicos para llevar los recursos a los estudiantes y los docentes han asumido un rol importante de liderazgo para acoger a sus estudiantes.

Cuando se va a la escuela, en la modalidad presencial, el portón está abierto para que entren todos; en esta peculiaridad de hoy, el portón va llevando a otra puerta y a otra puerta, como una especie de hipervínculo, dependiendo de cómo y con qué materiales se llegue al día de clases. Si hay computador, se pueden hacer las guías de manera digital. Si no hay computador, se puede ir a la fotocopidora a conseguir el material físico. También las instituciones han organizado otras estrategias de entrega del material impreso a los estudiantes. Si hay computador e internet, se puede tener una charla virtual con el profesor. Si eres mamá que maneja la tecnología, pero además

tienes celular *smartphone* y tienes internet, puedes entrar al grupo de WhatsApp de cierto grado para acceder a los materiales, en caso de no tener este recurso, otra vía es usar el celular (no *smartphone*) para llamar y comunicarse directamente con los docentes, sin uso de la tecnología virtual, pero sí analógica. Han sido varias las estrategias, como ya he mencionado, para hacer que todo estudiante tenga el corpus, el material, que guíe sus procesos de aprendizaje. Los docentes han garantizado, con diversas formas e intentos poder estar en contacto con sus estudiantes, ofreciendo ayudas didácticas para seguir el proceso formativo. Para todos ha sido un constante aprendizaje comprender las nuevas formas de interactuar entre docentes, estudiantes, familias, y en el camino se han ido reevaluando acciones, decisiones, que impactan de manera directa el proceso educativo. Esta condición por supuesto imbrica desafíos grandes en términos didácticos, pero también tecnológicos y que del mismo modo demandan de las personas líderes de este proceso, aunar esfuerzos para responder a los requerimientos actuales.

El contexto actual nos debe situar a todos, incluido al Estado, a cavilar sobre las prioridades sociales, que debieran ir más hacia lo esencial, salud, vida y educación. Por su parte, desde la línea estatal, es preciso destacar que hay un despliegue en recursos para que los profesores usen, poniendo a disposición, por diferentes mecanismos y rutas, gran cantidad de contenidos didácticos en páginas web, contenidos radiales, contenidos digitales, televisivos, impresos, etc. Los recursos aportan a la caja de herramientas necesaria para la labor de enseñar, y desde luego está bien, porque los materiales didácticos hacen parte de la cotidianidad del aula. Los docentes los han aprovechado, pero en varias circunstancias los materiales vinculados al uso tecnológico, como el empleo del computador, celular, internet, no se han podido usar. Hay un aspecto muy

favorable en este reto y es la capacidad de reciclar, si se me permite el término, acciones que parecían archivadas, como, por ejemplo, el uso de la radio para dictar clases, el correo humano, las mingas para dotación de materiales, entre otras experiencias de la escuela en casa. Aunque no hay autorización para el contacto físico, la sociedad ha inventado o acudido a múltiples mecanismos para estar presentes, porque como seres humanos somos esencialmente sociales.

Desde otra postura de indagación, respecto a aquellos factores de asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad (Tomasevski, 2003), se sitúa el currículo como ese organizador de saberes que debe ser dinámico, adaptable y ajustado a los contextos propios. Las escuelas de primaria cuentan, como todas las escuelas, con autonomía institucional para organizar sus currículos de acuerdo a los propósitos de formación de sus estudiantes. Existen en el país referentes nacionales, como lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias, mallas de aprendizaje y derechos básicos de aprendizaje, que ofrecen una ruta posible para estructurar las propuestas curriculares en los establecimientos educativos. Desde la línea base de análisis contextual de las condiciones de las instituciones, estas pueden armar lo propio en lo que concierne a la ruta curricular, a la carta de navegación pedagógica que determinará sus acciones didácticas. Es muy usual que las instituciones consideren las condiciones locales, propias para construir sus currículos y puede ser que las decisiones institucionales estén orientadas hacia lo pedagógico, productivo o técnico. Ese currículo es siempre construido de manera colectiva y validado desde la gobernabilidad institucional. Al final, el currículo resulta en esa delimitación del sistema educativo, eso que para las instituciones es valioso enseñar.

Tanto en zonas rurales como urbanas, existe un currículo cero o nulo, que es todo aquello que se ha quedado por fuera del currículo formal o prescriptivo. Se podría considerar, con fundamento en la situación actual, a ese currículo nulo como factor catalizador de nuevos saberes, nuevas interacciones, que trasciendan el simple hecho de dar clases contenidas y realmente avancen hacia una escuela viva, inmersa en la realidad familiar, en la vida en la vereda, en el pueblo. En las condiciones de hoy, estas reflexiones curriculares han permeado los planteamientos institucionales para liderar el proceso formativo de los estudiantes.

En esta misma línea de pensamiento, desde las consideraciones necesarias para pensar la empresa educativa, entra en el escenario reflexivo el rol asumido por los docentes para trabajar en medio de la nueva cotidianidad de la escuela, porque, además, son la primera línea de frente en el proceso educativo. Conforme a ello, es preciso pensar en cómo asumimos nuestra posición como docentes respecto a la configuración de la escuela y nuestra participación en el ejercicio de estar presentes en un proceso que permita a otro individuo encontrar formas propias de realización. Cuando se escucha el término “escuela”, una suerte de ideas varias llegan a la mente, el campo semántico se activa buscando aquellos términos vecinos que pueden ayudar a definirla, aunque esta tarea no sea del todo tan fácil. Resulta aún más inquietante, a la luz de esta definición, poder comprender qué sucede en las interacciones sociales, políticas, comunitarias que se tejen en esta escuela.

La escuela hoy se ha transformado, como indicaba, en tanto es una escuela plural, abierta, que requiere, más ahora, el concierto de todos para que los estudiantes puedan transitar de la manera más amena y contextualizada posible por esta nueva aula, que ahora

está en casa. Hoy los docentes han asumido posiciones respecto al trabajo que realizan con sus estudiantes en esa escuela en el presente y han liderado procesos en los territorios. En lo que refiere a las posiciones docentes, es pertinente abordar la concepción que nos ofrece Vassiliades (2013) al respecto: “[...] los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella” (p.1).

Realmente el término de posición docente asociado a las formas de vivir la docencia tiene una posibilidad semántica muy focalizada de tratar de comprender al docente, encargado de organizar el aula y poner su conocimiento en función de la enseñanza y el aprendizaje, es decir, traducir la esencia del docente, aquello que le permite ser y que puede involucrar algunas ideas que de cierta manera se conectan con las representaciones sociales. Las posiciones docentes no se deben examinar desde una postura aislada, individual, ya que como sujeto se hace parte de un grupo social y se circunscribe a unas normas, formas de vida, condiciones culturales, sociales y políticas que son características de una determinada comunidad.

La construcción de una posición docente implica formas de sensibilidad y modos en que los maestros y profesores se dejan interpelar por las situaciones y los “otros” con los que trabajan cotidianamente, así como también por las vías a través de las cuales intentan “ponerse a disposición”, desarrollan su trabajo de enseñanza y prefiguran vínculos que no están previamente establecidos, sino que se construyen en la relación (Southwell y Vassiliades, 2014, p.4).

Estos desafíos presentados hoy a la humanidad también involucran que los docentes se reúnan en comunidades de aprendizaje, en equipos, en redes de docentes, en sus instituciones educativas para

pensar el aula y las rutas para llegar al estudiante. En la perspectiva de identidad docente, como posición que se puede entender desde un contexto social, Pavlenko y Blackledge (2006) afirman que la identidad se constituye en una opción social, discursiva y narrativa a la cual los individuos apelan y que está abrazada por una sociedad en particular, en un momento y lugar determinado. Este momento en específico ha convocado el encuentro de voluntades para que el acceso a la educación esté allí disponible, que todos los estudiantes puedan participar, sentirse incluidos; pero al mismo tiempo que sea viable contar con procesos cercanos a la vida de los estudiantes que estén inmersos en la cotidianidad que no puede ser desprendida, más sí reconocida.

Existen varios desafíos que deberán ir resolviéndose en la medida que se va experimentando la vida en esta época. La educación con base en las demandas actuales, en los escenarios inmediatos, direccionan una reflexión sobre aquellos aspectos esenciales que abrazan a las familias en el seno de sus hogares, de su diario vivir. Esos retos atañen también a las consideraciones que deben hacerse para garantizar que los niños y niñas, jóvenes y adultos, puedan acceder a la educación como un derecho individual y una perenne obligación del Estado, que todos puedan acceder a la educación desde condiciones dignas e igualitarias, aunque en algunas ocasiones los contextos sociales exacerban la pobreza. Por tanto, la educación debiera apuntar a limpiar las barreras que impidan que un niño o niña, joven o adulto logre aprender, indagar, interactuar con el mundo. Es perentorio avanzar hacia los análisis de los contextos y actores involucrados en el proceso educativo; niños, niñas, padres de familia, docentes, Estado, deben actuar para plantear currículos incluyentes, situados, que permitan a todos poder interactuar con el mundo cercano, el que les rodea y les permite ser. Igualmente, otra variable a considerar

deriva en aquella capacidad que se pueda lograr para reconocer las transformaciones que están desarrollándose, los ajustes a los estilos de vida, a las formas de actuar e interactuar, para poder reacomodar y ofrecer propuestas de formación que satisfagan necesidades reales, desde lo particular y desde los contextos. En relación con este análisis, se vuelve indispensable además, revisar los propósitos misionales de la educación, ver en prospectiva social a qué tipo de mundo nos enfrentamos, nosotros y nuestros hijos, cuál es la sociedad que nos espera, ahora y en lo sucesivo (Stavenhagen, 2006).

En diálogo con estos factores asociados a la educación puede ser favorable no perder de vista cuatro pilares fundamentales para la educación del siglo XXI, a saber, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos (Delors et al, 1996, citado por Stavenhagen, 2006). La educación debe permear las barreras que limitan el acceso al conocimiento para que así todos los niños, niñas, jóvenes y adultos puedan gozar de la oportunidad de conocer, acceder a la información, utilizarla para poder ejercer su ciudadanía, su individualidad y lograr sus propios objetivos que viabilicen su desarrollo humano. Es prioritario progresar hacia una educación donde se recurra al aprendizaje como catalizador de comprensión del mundo para así vivir en él con dignidad e impulsar el desarrollo de las capacidades personales. “La educación debe contribuir a democratizar la información y conocimiento, debe proporcionar las herramientas para que los niños, los jóvenes y los adultos, puedan acceder a los avances de la ciencia y la tecnología y servirse de ellos en forma responsable y solidaria.” (Stavenhagen, 2006, p. 75).

Aprender a hacer debe estar integrado con aquellas habilidades y capacidades que la educación debe ayudar a adquirir, fortalecer o

hacer visibles, para que los sujetos puedan responder a las demandas actuales sobre las condiciones sociales y laborales, que exigen virajes distintos al momento de acceder a las ofertas educativas. Se puede comprender que el conocer y el saber, son inseparables del hacer, en razón a que conforman un conjunto del conocimiento puesto en práctica para influir en el entorno. Por su parte, es axiomático también trascender la perspectiva del ser humano como una fuerza de trabajo y comprenderlo, ayudar a que se reconozca en una comunidad, con su familia, en una sociedad. El ser humano es el fin, la razón de ser de una sociedad. Anclados a esa fuerza democrática de la educación, se configura como vital el desarrollo global e integral de cada persona (Delors, 1996). La singularidad de cada sujeto imbrica un rol capital en el aprendizaje y, en consecuencia, la educación es interpelada para que permita, a través del conocimiento, de la práctica, de la colaboración con otros, la configuración del ser, contextualizado en una condición ontológica, pero que también atañe a elementos comunes que aportan a ese mismo desarrollo. Hay un aspecto final, aunque no en orden prescriptivo, que invita a la reflexión desde lo comunitario, aprender a vivir juntos (Delors, 1996). Esto significa que vivimos en una sociedad diversa, cultural y socialmente multiétnica, en donde todos, distintos, hacemos parte de una condición humana que nos une.

La principal tarea de la educación para enfrentar el reto de las tensiones y conflictos que se manifiestan en el mundo de este fin de siglo, es profundizar el ideal democrático y consolidar el respeto al pluralismo cultural, religioso e ideológico el que, más que un ilusorio universalismo homogeneizador, podrá garantizar el entendimiento mutuo y la convivencia entre los pueblos. (Stavenhagen, 2006, p. 77)

La escuela se convierte en un escenario de participación, de cooperación, de colaboración con los otros. Las relaciones interpersonales permiten tejer vínculos para instaurar conexiones personales sólidas, eficientes, que definitivamente tributan al aprendizaje, a las habilidades y cualidades humanas requeridas para cohabitar el mundo que demanda ser leído y comprendido. Aprender a vivir juntos, simultáneamente, exige de nosotros que tengamos una comprensión del otro (Delors, 1996), también como ser y como individuo, para lograr escenarios empáticos, donde se reconozcan la diversidad y la alteridad, como aspectos dialogantes dentro de una comunidad. La escuela debe traer al escenario de la enseñanza el reconocimiento de las opiniones de los otros, de las reacciones, posiciones y de esta manera comprender las interacciones que son naturales en el terreno educativo.

Ordinariamente, sabemos que en la escuela se tiende a privilegiar, de manera consciente o inconsciente, los esfuerzos sobre el saber conocer y el saber hacer, minimizando el poder complementario del *sabervivir juntos y el saber ser*. Empero, la organización estructurada, participativa, incluyente de la educación apela a que la distribución de los aprendizajes pueda ser balanceada entre los cuatro pilares para que se le permita así a la persona, a los niños, niñas, jóvenes y adultos, desenvolverse en una sociedad, establecer relaciones sociales, de conocimiento, de participación ciudadana. De manera complementaria, la educación y toda su actividad, como escenario para enfrentar una situación de irregularidad, como la actual, se convierte en una posibilidad para la reconstrucción del tejido social. El rol de la educación y el Estado, como agentes dinamizadores de la sociedad, nos alienta a razonar, discurrir, sobre cuáles serían los retos que se deben asumir para pensar una verdadera intervención transformadora de la escuela.

La escuela y sus condiciones desigualitarias deben permanecer en el debate académico y más allá, en las discusiones sobre cómo ayudar a crear una sociedad mucho más incluyente. Aparecen en la discusión interrogantes de la línea que nos sugiere Elías (1981) en su texto sobre civilización y violencia y que considero tienen vigencia en estos tiempos.

Aquí nos topamos con algo que se repite siempre, una y otra vez. En una situación así, los jóvenes necesitan básicamente por lo menos tres cosas; quisiera nombrarlas brevemente. Necesitan perspectivas de futuro; necesitan un grupo de personas de la misma edad, un grupo que les ofrezca una cierta sensación de pertenencia en un mundo en el que las diferencias entre las distintas generaciones son muy grandes –ya en aquel entonces se habían agravado, y son aún más graves–; y en tercer lugar, necesitan un ideal, una meta que dé sentido a su vida y, aún más, que sea superior a la propia vida. (Elías, 1981, p. 147).

Se debe evitar llevar a los estudiantes, a los jóvenes, desde las expresiones de emotividad escolar, a afincar sentimientos de miedo de ser o sentirse excluidos, precisamente por todo aquello que se ha venido planteando en esta reflexión. Se supondría que la escuela debiera ser un espacio en donde se le ofrezca a sus miembros, todos, una sensación opuesta a estos temores. La amenaza de exclusión se da desde dos perspectivas: la material-objetiva, estar realmente excluid, y la simbólica-subjetiva – sentirse o imaginarse estar excluido (Kaplan, 2013). Ser parte de o estar por fuera registra límites simbólicos, que auto-limitan, por la misma amenaza a ser excluido. Esta reflexión propuesta acá sobre la educación en tiempos actuales, que de cierta forma permite visualizar la desigualdad de las sociedades y de manera análoga la desigualdad educativa, es un punto de partida para ampliar el aprendizaje sobre las condiciones

que le son constitutivas. No es una tarea fácil comprender los elementos superpuestos en una sociedad y las maneras de funcionar desde el plano educativo, pero definitivamente debe asignársele un lugar privilegiado en las discusiones actuales, en cuestiones de investigación educativa.

Desde los cuatro pilares (Delors, et al,1996, citado por Stavenhagen, 2006) se encuentran oportunidades únicas que se pueden poner en provecho de los propios aprendizajes. Por ejemplo, en el saber conocer, en esta época de derroche de información y desinformación, de abrumadores canales televisivos, de variadas redes sociales, que tienden a nublar formas de real conocimiento, las acciones didácticas pueden estar encaminadas hacia experiencias vivas en el hogar, en el campo, en la vereda; que originen deseos de explorar, experimentar, observar su entorno, entre otras posibilidades, que necesariamente deben ir ligadas del acompañamiento, de la instrucción de enseñanza, pero que ofrece un aprendizaje situado.

Definitivamente el derecho a la educación debe garantizarse, no hay duda de ello. Todos estamos inmersos en realizar lo que nos corresponda a cada uno para cumplir nuestro respectivo rol: Estado, familiares, docentes, estudiantes. Garantizar este derecho tiene imbricada una aproximación conceptual para contar con claridades frente a aquello que debemos asegurar y exigir, contar con posiciones claras como individuos; pero también se hace necesario progresar hacia la reflexión nacional, de Estado, frente a los nuevos desafíos educativos que se hacen visibles en la actualidad, pero que, al mismo tiempo, fraguan reflexiones hacia el futuro sobre los abordajes pedagógicos, líneas de formación, políticas educativas, propuestas investigativas, función social de la escuela, entre otras cuestiones que pueden estar presentes en las agendas en el campo de la educación.

Referencias bibliográficas

- Delors, J. (1996). “Los cuatro pilares de la educación” en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Elías, N. (1981). *Civilización y violencia*. Reis N°65, pp. 141-151.
- Kaplan, C. V. (2013). El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana. En Kaplan, C. V. (Dir.), *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela* (págs. 45-68). Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Leiras, M. (1994). *Los derechos del niño en la escuela*. Buenos Aires, Unicef.
- Masschelein J. y Simons, M. (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. 1ra. Parte, Buenos Aires: Edit. Miño y Dávila
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.
- Pavlenko, A. y Blackledge, A. (2006). Negotiation of Identities in Multilingual Contexts. *Language in Society*. Vol. 35, No. 5, pp. 735-738.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). “El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas”, en *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*. Volumen XI. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores (en prensa).
- Stavenhagen, R. (2006). Aprender a vivir juntos: diversidad étnica y diversidad intercultural. A 10 años del informe Delors. *Revista IIDH/Instituto Interamericano de Derechos Humanos*. -N°1 (Enero/junio 1985) San José, C. R.: El Instituto, 1985- v.; 23 cm.
- Tomasevski, K. (2003). *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. San José, C.R.: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2003. Serie Cuadernos Pedagógicos. San José, C.R
- Walzer, M. (2001). *Guerra, política y Moral*. España: Editorial Paidós.