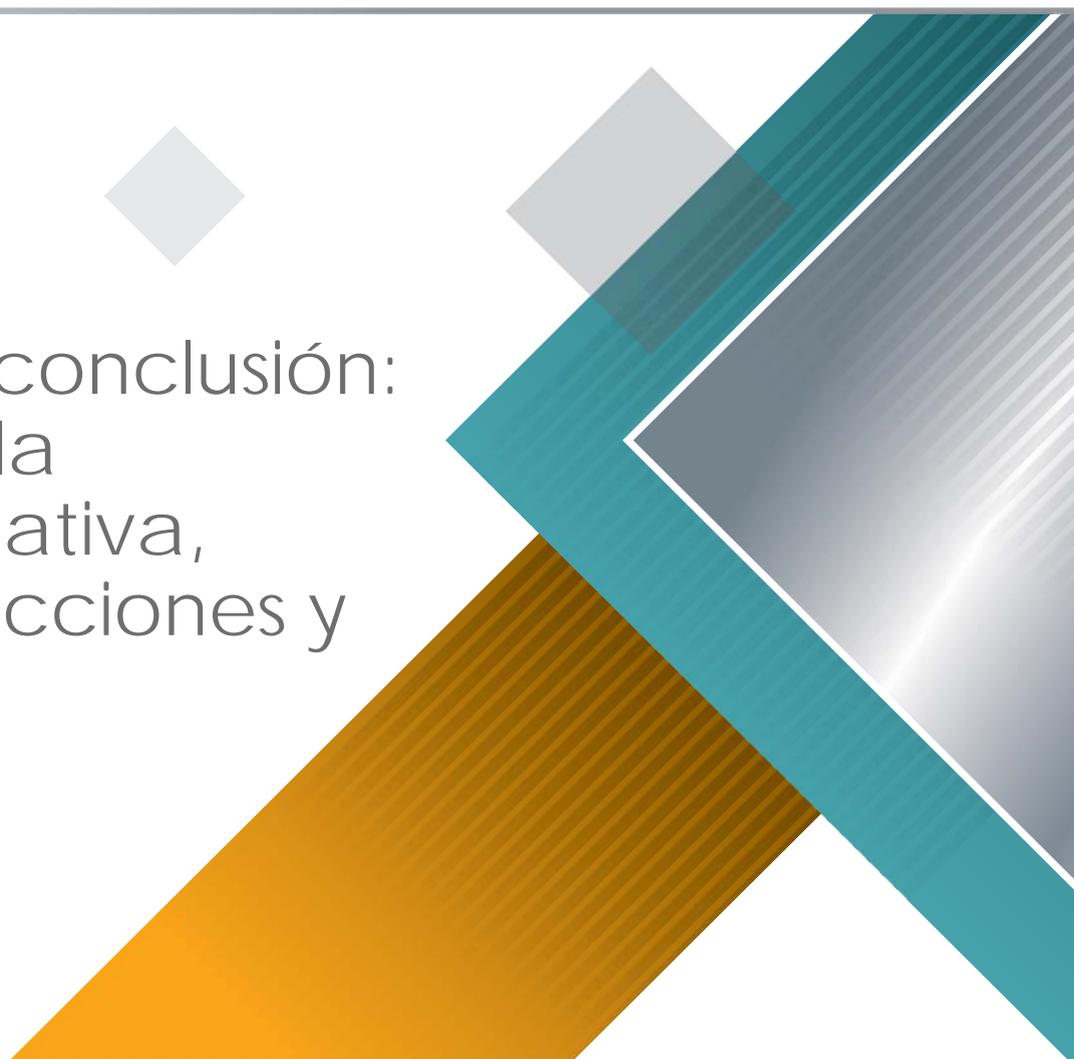

Capítulo IV.

A manera de conclusión:
dialéctica de la
vivencia educativa,
entre contradicciones y
posibilidades

Daniel Roberto Vega Torres
Sandra Liliana Acuña González



4.1 Introducción

Uno de los aspectos principales del desarrollo de la actividad de investigación sobre clima escolar, se encuentra en la necesidad continua de pensar las formas de educar, pero también de ser educados por los demás, y esta dialéctica en que se encuentra la opción por pensar una educación resistente a un sistema de relaciones culturales, económicas y políticas que definen el paisaje de la desigualdad y la falta de oportunidad en la educación del país. Es notable que las condiciones políticas y económicas sobre educación hayan estado enfocadas a una apropiación de modelos ajustados a la añorada competitividad internacional del país.

No obstante, este proceso macro-estructural en el que se mueven las condiciones clasistas, racistas y machistas de las relaciones sociales en la población colombiana, hace aún más difícil hablar de educación en un ámbito puramente institucional y formal, más si se tiene en cuenta el conflicto armado que atraviesa la memoria y los proyectos de vida de los ciudadanos (Fundación Dos Mundos, 2009). La evaluación del clima escolar desde sus aspectos positivos o negativos, según las condiciones organizacionales y subjetivas de los individuos, no pueden ser pensadas únicamente como polos opuestos de una medida; al contrario, como se había expuesto en

el primer capítulo, y se desarrolla a lo largo del libro, las condiciones de convivencia escolar, sus conflictos y contradicciones se hacen evidentes.

En este caso, la función de la educación como mecanismo político de escape y transformación ha sido la respuesta frecuente desde hace ya varias décadas. Una educación para superar el estar "al filo de la oportunidad" (Informe de la Misión de Sabios, 1995). Sin embargo, en este caso se transita sobre la problemática de la vida en los ambientes escolares, más que un debate sobre la problemática de la educación en general. Esta diferenciación es clave, pues las dimensiones de la educación son múltiples espacios de socialización y conflicto que no se resumirían en la convivencia. A pesar de esto, el trabajo realizado desde un enfoque del clima escolar ha permitido atravesar aspectos que no se encuentran limitados a su carácter normativo y reglamentado, sino que se obtiene de una visión de la vida dentro de las aulas en función de lo que se percibe y se siente.

Debe reconocerse que el esfuerzo por implementar acciones y programas en torno a la convivencia dentro de las instituciones educativas, ha permitido evidenciar la necesidad y las posibles soluciones de vivir dentro de las escuelas con algún grado de bienestar. Sin embargo, es el espacio social educativo que acoge las

transformaciones individuales, las pasiones, intereses y expectativas en un mundo donde se naturaliza el proceso de formación cognitiva mediante el paso de pruebas y evaluaciones cada vez más centradas en la inteligencia lógica formal, por su facilidad de intercambiabilidad y abstracción, pues es en la homogeneidad donde se califica una versión más amplia de los valores educativos para su inmersión mercantil globalizada (Mejía, 2006). En función de estas características, es posible entender que la convivencia escolar genera formas propias de un campo específico que atiende a varias contradicciones en la reproducción social de la vida, y que es la condición dialéctica de transformación y reproducción lo que define la situación dentro de las instituciones educativas.

En este punto, nos separamos de los análisis formales sobre un buen o mal clima escolar, para entender las dinámicas de la vivencia escolar como parte de formas de integración, como de contradicciones entre los individuos. De antemano, debe entenderse que una puesta en contradicción no equivale a crear una falsa disyuntiva como posibilidad, lo que significa que solo una de las opciones sea la verdadera, sino que es la oposición dialéctica que corresponde a una situación que no puede entenderse parcialmente o en trayectorias separadas, es la contradicción aquello que obliga a interiorizar situaciones que son producto de las relaciones socio-históricas que la

conforman, que no obtienen una solución única, sino que son marcos de representación claves para entender las dinámicas y procesos sociales que deben afrontarse según cada contexto local y particular (Harvey, 2018).

En los resultados de las encuestas sobre clima escolar, se evidencia que los análisis de los docentes se encuentran en varias contradicciones, entre querer la institución y sentirse inseguro, entre querer al docente y no integrarse en las clases, entre llamar a la integración, pero obligar a competir entre los estudiantes, entre estar de acuerdo con las normas, pero a la vez intentar modificarlas. Una de las desventajas del análisis de clima escolar, se encuentra en que algunos de los indicadores y dimensiones pueden llegar a contrariarse entre sí, lo que obliga a utilizar recursos que no solo evalúen mediante la media de perspectivas sobre una dimensión, sino la posibilidad de evaluar las diferencias y contradicciones sobre los resultados. Así, más que un recetario de soluciones, se trata de llevar las oposiciones o tensiones a una forma clara de evidenciar la problemática y los tratamientos necesarios según el estado de las fuerzas sociales que se relacionan para movilizar los sujetos. “La contradicción es uno de los aspectos centrales de la dialéctica ya que actúa como la causa del movimiento. En efecto, si no hubiera contradicciones, no existiría el movimiento” (Ogaz, 2012, p. 93).

Pongamos el caso de la tensión individuo y sociedad (Elias, 1990), el falso dilema radica en pretender que existe una única dirección para entender los problemas relacionales, si debe darse más importancia a las condiciones de los individuos o a las instituciones que lo conforman. Por otro lado, si se toma una puesta de la contradicción, entendemos que solo es posible el entendimiento del fenómeno si puede observarse que no son categorías aisladas que vienen a confrontarse en un momento dado, sino que son características propias de la existencia social y relacional que pueden ejercer tensiones y contradicciones entre la individualización y la generalización.

Así, la contradicción clave es la individualización frente a la generalización, que debe ser resuelta en los estudios particulares, sea en el tiempo o espacio diferenciado. La generalización no es la cara opuesta de la individualización, sino que, dentro del proceso social, el individuo puede perder su forma particular de ser conforme se generaliza. La individualización genera una consciencia de vacío que contradice las posibilidades de integración, y por el contrario expresa las condiciones de exclusión como base de su identidad. La dialéctica se confronta a la contradicción que se expresa en conceptos de las ciencias sociales. Ejemplos como lo local y lo

global, la riqueza y la miseria, entre otros,³ pueden ser observados en la dialéctica de la contradicción que proponen.

Al reflexionar sobre los resultados del trabajo investigativo en clima escolar, se identifican algunas características que no son teóricamente comprensibles si se analizan de forma separada, que deben ser puestas en consideración sobre la contradicción que proponen en el espacio de la reproducción social. La reflexión sobre las contradicciones dialécticas son más un resultado del análisis del trabajo de campo, y no una imposición teórica pretérita. A continuación, se presentan algunas deducciones del estudio.

³ “Lo que se ha dado en llamar globalización y uno de sus elementos emblemáticos –Internet– generan socialmente procesos de integración y exclusión al mismo tiempo. Se globalizan e integran los mercados, pero no el conjunto de la población mundial. Y no solo eso, sino que es mayor la cantidad de gente que queda excluida, marginada, generándose una contradicción latente sobre la que sí se puede actuar. Vale recordar que más o menos doscientos millones de personas están integradas a la red, pero la humanidad tiene seis mil millones de habitantes” (Ogaz, 2012, p. 99).

4.2 Primera contradicción: lo pasional del individuo con la formalidad de la norma

Aunque es uno de los aspectos más debatidos en el ámbito del derecho y en la organización política, es posible entender que las formas de socialización para el ajuste de la acción a la norma no aparecen en un vacío de experiencias, sino que es mediante la forma de coacción y auto-coacción que se acepta, reproduce e interioriza una práctica. La vida no puede escindirse en formas de comprensión técnica, política, pasional o cultural, sino que las experiencias se producen en la forma como se participa de las redes o contextos sociales donde se vive.

En ese sentido, debe entenderse que las formas pasionales e intereses individuales tanto en niños, niñas y jóvenes tienen una tendencia frecuente a resistir o evadir a la norma (Rockwell, 2006), como base y función de exploración consciente del yo al nosotros, de la vivencia a la convivencia, la carga que se mantiene entre los códigos formales verdadero y falso, en los códigos éticos bueno y malo, en los códigos inclusión y exclusión, y en los códigos de valoración justo e injusto, son mucho más inestables en la convivencia dentro de una institución educativa por parte de los estudiantes, lo que debe ser un peso significativo en el trato de los responsables por la educación.

La tensión constante en el uso de la norma sobre el interés grupal o individual, se potencializa en la forma como las instituciones educativas en función de su responsabilidad social deben lidiar, de una forma u otra, con cada una de las personas que participan de la institución educativa. La socialización no es simple adoctrinamiento de una ideología dominante, como de forma caricaturesca se puede representar en la imagen de un estudiante pasivo que se llena de datos, pues se pierde la acción pasional de resistencia y rebeldía que caracteriza un espacio de aprendizaje (Giroux, 1985), tanto de docentes como de estudiantes, y que constituye uno de los problemas de antagonismo principal en el punto de disciplinamiento institucional educativo. Por otro lado, eso no significa que el grado de auto-coacción que se logre para llevar a cabo el aprendizaje solo se pueda medir de forma negativa, pues la auto-coacción es parte de la interiorización de normas que pueden medirse en códigos formales, éticos, culturales, de juicio, entre otros, lo que ratifica un grado de autonomía de cada individuo para con sus intereses.

En general, parte del proceso de socialización y aprendizaje tiene que estar acompañado de la transformación sociobiológica de cada individuo, lo que dificulta el ofrecer un modelo de formas de convivencia; al contrario, es la contradicción de lo pasional y lo normativo social, el motor de las relaciones que terminan por medir la manera como se interioriza o se resiste a las condiciones que ofrece el

contexto educativo. Se debe enfatizar que aquí no se habla de norma y de desviación dentro de un sistema de valores prediseñado, sino que la contradicción dialéctica genera y es resultado de transformaciones institucionales e individuales que acogen el cambio, el movimiento y la reproducción.⁴ Por ello, la situación de la convivencia escolar no es ajena a la problemática de la socialización que se presenta en diferentes formas de organización social.

4.3 Segunda contradicción: el ser de la educación y el tener de la competencia

En la presente situación de análisis en las instituciones educativas, en las ciudades se percibe que, por un lado, se deben resolver

⁴ La importancia del cambio social y el movimiento en la dialéctica puede relacionarse desde el materialismo como fundamento central de la contingencia a que se ven obligados los planteamientos investigativos. "En Marx, la dialéctica permite fundamentalmente comprender los antagonismos sociales realmente existentes como contradicciones esenciales -es decir, inherentes al modo de producción capitalista. Y comprender también el carácter histórico de la realidad social, la cual es un producto de la actividad productiva humana y que, al cambiar ésta, cambian también las categorías a través de las cuales comprendemos esa realidad. Todo esto es un aporte de la dialéctica que, lejos de oponerse al quehacer científico, como señalan sus críticos, promueve su desarrollo evitando la cristalización y absolutización de sus resultados." (Bruno, 2016, p. 229).

las expectativas de la educación y la pedagogía en el desarrollo humano; y, por otro lado, se debe inculcar sobre el sistema de expectativas una tendencia a la competencia como eje de valor en la representación educativa, competencia interna por calificación individual y externa entre instituciones. Esta contradicción atiende al campo de la educación entre la sutil mezcla de ideales humanos e ideales individualistas, lo que se corresponde con una sociedad diferente, pero que obliga a adaptarse a las condiciones de supervivencia en un sistema dominante neoliberal.

En ese sentido, la contradicción viva de generar proyectos de vida que sean lo suficientemente claros y válidos para una comunidad, depende de la situación que genere mayor aprecio por el valor de uso del trabajo humano, tanto como del aprecio y el valor por el dinero, lo que es de por sí la base de uno de los problemas en la coherencia del discurso educativo; pues, por un lado, se promueve una vida diferente con valores humanitarios, mientras se reproduce la necesidad tecnocrática de un futuro posible en el mercado.

Es posible que, este tipo de contradicciones que se disimula en la fragmentación del conocimiento disciplinar, ofrezca una de las características de las instituciones educativas como presencia de obligaciones de socialización fuertemente ambiguas en los códigos

que se manejan. En ese sentido, las respuestas dadas dentro de las instituciones educativas mantienen en constante crisis la posibilidad de cambio con la necesidad de adaptación al contexto, y esto se desarrolla en el carácter contradictorio del discurso competitivo que intenta definir una inclusión general de la población, sobre la especificación del mérito como valor principal en el mercado laboral. La respuesta que se obtiene de los estudiantes es, entonces, que la educación es importante para aprender en general, en especial con la finalidad de obtener una mejor vida posible en un futuro, individualizando cada vez más los sueños en función de la obtención de mejores resultados educativos.

Así, es fácil entender que no exista una resistencia clara a la calificación de los indicadores de evaluaciones estandarizadas dentro de las instituciones educativas, ni de la competencia entre ellas. El valor de la transformación en los espacios educativos, se limita cada vez más a la formalidad de mantener un recurso curricular que logre disimular la práctica educativa en función de los requerimientos externos. La perspectiva de los estudiantes frente a la institución educativa, interioriza los valores contradictorios de ese ser y tener (Fromm, 2007), entonces los relatos y expectativas que ellos definen en las respuestas dadas a la cuestión sobre su vida escolar son igualmente difíciles de definir en una sola línea explicativa, y generan una línea difusa entre perspectivas.

Más allá de la crítica que se produzca a una hegemonía mercantilista de la educación y una baja acción de resistencia para obtener mediante la educación la transformación social, el problema radica en evidenciar la contradicción desde cada una de las prácticas curriculares que constituyen la vida en las escuelas, lo que se integra a unas transformaciones psicológicas individuales que permiten interiorizar la competencia meritocrática y el apoyo mutuo, como acciones posibles dadas estratégicamente. De ahí que, gran parte de la clase trabajadora formada en este ambiente escolar pueda aceptar la exclusión del discurso meritocrático,⁵ junto con la sociabilidad y afecto de las relaciones personales. Por ello, las preguntas y respuestas muchas veces pueden ser variables y ambiguas frente a lo que viven en su ambiente escolar.

⁵ “Quanto ao conceito de mérito, é preciso diferenciá-lo de meritocracia, sendo este visto como um sistema supostamente apoiado no mérito, mas sem considerar as desigualdades preestabelecidas, de ordem objetiva, nas sociedades liberais e de mercado. Assim, a justiça escolar baseada somente na meritocracia, de cunho liberal, encontra grandes dificuldades para se efetivar. A competição escolar, nesse tipo de sociedade, não suprime as desigualdades sociais, como as de classe, de raça, de gênero, etc. Para o modelo meritocrático ser considerado justo e com real igualdade de oportunidades, a oferta escolar deveria ser idêntica, sem prejuízo, portanto, aos alunos menos favorecidos social e economicamente, o que, obviamente, não ocorre.” (Marcato y Conti, 2017, p. 69).

4.4 Tercera contradicción: lo autónomo y lo delegado de la socialización

La autonomía que tenía una comunidad o familia del cuidado y socialización de sus hijos, constituía un grado de dedicación en tiempo y de producción de prácticas pedagógicas, que tuvieran como finalidad la integración del individuo. En ese sentido, parte de la autonomía sobre el tiempo y la estabilidad de los recursos que permiten la reproducción de las formas de vida en comunidad, tienen que enfrentarse a la situación de supervivencia en un proceso mayor de dependencia de otros grupos o comunidades para la satisfacción de las necesidades.

El servicio educativo se delega como parte del uso del tiempo para la obtención de ingresos que permitan la subsistencia de la familia o el grupo. El aprendizaje delegado y el aprendizaje autónomo del grupo o de la familia, tienen otra forma de contradicción que aparece como parte de la convivencia educativa. ¿Hasta qué punto se delega la socialización y el aprendizaje? ¿Cuál es la responsabilidad y autonomía de la familia o el grupo en la socialización?

Las responsabilidades se traducen en un espacio de debate que no pone a la familia y la escuela como una unidad, sino que al contrario

surgen de una contradicción de dependencia sobre el tiempo y la dominación dentro de cada espacio social. El tiempo de producción y reproducción social se ajusta a los recursos y necesidades que un grupo destina para su supervivencia; en las ciudades con mayor población de clase trabajadora asalariada, es posible que el tiempo destinado al cuidado no esté a cargo de la población económicamente activa, sino que se encuentra delegado como servicio público o privado.

Mientras que en las zonas rurales el tiempo y ajuste de producción y reproducción puede no tener una división clara entre los miembros de las familias. Estos ejemplos indican que, con un mayor crecimiento de la población urbana y una reducción de la población rural, el mecanismo de delegación de la socialización de los individuos se encuentre en los servicios institucionales, y que ellos constituyan una recepción de las problemáticas propias de crecimiento y convivencia.

Las condiciones sobre el dominio del tiempo para la producción y la reproducción de la vida en sociedad no consisten en formas lineales de desarrollo, sino que apropian las posibilidades de los individuos en las organizaciones sociales que resistan o subsuman a las condiciones de vida bajo el sistema de producción dominante. La construcción del espacio necesario para la reproducción social, el aprendizaje y el cuidado, es parte de la lógica de formación de la vida en la ciudad

o el campo, en las nuevas ruralidades y en los espacios de periferia y pauperización, que cada vez más se articulan con los mecanismos de informalidad y privatización del servicio educativo.

Así, la contradicción sobre la autonomía y delegación en la reproducción social, en particular de las necesidades de enseñanza y aprendizaje de las familias, está bruscamente marcada por la posición territorial y socioeconómica, lo que hace posible que las tendencias de una educación fuera de las aulas sean definidas por el dominio del tiempo comunitario como base de su posibilidad de éxito:

En el marco de las responsabilidades derivadas del cuidado de los hijos, las pautas temporales de las instituciones educativas coinciden con las que estructuran otros ámbitos de la vida, como el laboral. El día a día de muchas personas con hijos se organiza, al menos en parte, en función de la escuela. El tiempo escolar no sólo afecta a los ritmos de estudio, al desarrollo del currículum o al rendimiento del alumnado. No se trata únicamente de una cuestión de organización escolar, sino que afecta al resto de tiempos familiares y sociales. (Fraguela-Vale et al., 2013, p. 433).

Por otro lado, como lo exponen Fraguela-Vale et al. (2013), el poder de decisión sobre el tiempo también atañe a la dominación sobre

el cuidado, a la cada vez más esporádica relación que puede conseguirse en un ambiente de alta flexibilidad e individualización de las actividades de trabajo y ocio. La posibilidad de ampliar los servicios de socialización se delega a otros medios o mecanismos que permiten el desarrollo de la individualidad, tanto en el espacio privado en la adquisición de tecnologías de entretenimiento altamente diversificadas en el mercado, como del uso de servicios especializados que ofrecen institutos u organizaciones públicas o privadas. La toma del tiempo de ocio por parte del mercado educativo ha crecido en las ciudades, lo que permite evidenciar que la forma en que se delega el tiempo de socialización reduce la participación de la familia y, por ende, los conflictos de la convivencia pasan a depender del grado de relación de grupo que adquiera con otros individuos fuera de la familia.

Aunque esto sea un indicador del cambio social derivado de múltiples factores, es decir, que los tipos de familias no determinen el grado de socialización de los niños, niñas y jóvenes; es posible entender que la tendencia en las ciudades ha consistido en delegar la socialización y el cuidado a los servicios del estado o de privados. Pero, por tendencia no se quiere decir que se elimine la contradicción, al respecto es en los movimientos de apropiación de las formas de aprendizaje y socialización en familia donde se ubican los mecanismos de generar

autonomía en la crianza y cuidado de los hijos e hijas, lo cual surge como contra-tendencia al sistema educativo dominante en las ciudades.

Esto quiere decir que, si por un lado las problemáticas de las zonas rurales son evidentes el uso del tiempo libre subsumido al trabajo infantil, voluntario o no, en donde se busca mayor cobertura institucional educativa para el mejor desarrollo de los estudiantes; en las ciudades, se percibe la necesidad de salir de los procesos despersonalizados de formación educativa para apropiarlos comunitariamente, donde el cuidado y socialización pase a manos de una organización social comprometida familiarmente.

Entre las diferentes tendencias, se evidencia el antagonismo y la contradicción. Resolver las preguntas sobre la delegación y la autonomía en la socialización y aprendizaje propuestas en un principio, obliga a ir más allá de un punto medio ideal, pues en las teorías del equilibrio no se consideran las crisis ni las transformaciones sociales, que a fin de cuentas replantean las condiciones iniciales de la cuestión. Así, exponer la contradicción se haya en la base de una dialéctica histórica, que constituye en presentar que las soluciones no son eternas y replicables, sino que se derivan de la contingencia de fuerzas sociales en un periodo determinado.

Hasta qué punto es mejor la autonomía como utopía de las condiciones de socialización y educación comunitaria, puede que no sea directamente correspondiente con las condiciones de producción de una sociedad industrial moderna o una sociedad de servicios más avanzada. En general, cada forma de organización social dominante acarrea una situación de resistencia e integración de la que no escapa su responsabilidad en la enseñanza y socialización.

4.5 Cuarta contradicción: apropiación e inseguridad

De los datos de la investigación, otra reflexión importante que busca resolverse por su carácter contradictorio, es que la asistencia a clase en las instituciones educativas evidencia un gusto por estar en el lugar, a pesar de que se considere la institución como un espacio de relativa inseguridad, especialmente por la baja percepción de amabilidad entre los estudiantes. Esa doble realidad de querer estar en la institución educativa a pesar de los problemas de convivencia entre estudiantes, valora de forma clara la ambigüedad del tránsito de las personas en la vida educativa. La asistencia a clase y el gusto por lo que se aprende, aparecen con gran relación a la percepción de inseguridad, la conjunción "me agrada, pero es inseguro", resume la relación conflictiva de las instituciones educativas.

En una formación de carácter estructural, la condición de apropiación de la institución educativa es parte de la forma como los individuos llegan a tener un sentido de pertenencia por la situación de grupo, tanto en la discriminación positiva por la integración subjetiva y volitiva frente al conjunto, es decir de lo que significa y materializa la institución educativa; o por discriminación negativa, de la forma como la institución educativa obtiene una diferenciación frente a otras instituciones locales o regionales. En esa doble tendencia a la identificación, se obtiene la característica de apropiación de los estudiantes, representado en forma directa al querer la institución, y gozar de la vida en la escuela, como de forma indirecta, con la asistencia a clase.

Por otro lado, la inseguridad como base del trato entre compañeros de clase, puede llegar a ser de forma sustancial una de las características que más contribuye actualmente al debate sobre la convivencia en la institución educativa. La incompatibilidad que genera la convivencia en espacios cada vez más limitados y tiempos cada vez más amplios, han generado una tendencia a la violencia física y simbólica entre estudiantes, que atraviesa tanto las características físicas y sociales, como las edades de la población educativa (García y Guerrero, 2012). El ser inseguro como producto de la inseguridad del sistema educativo, es el resultado de la proyección política de

una educación que debe responder a la limitada actuación de los agentes de formación sobre la convivencia entre niños, niñas y jóvenes. No es posible imaginar soluciones únicamente volitivas en pactos, si no se entiende que desde las posibilidades que ofrece la educación pública y privada en los centros educativos se reproduce un sistema de relacionamiento conflictivo desde los intereses personales de cada individuo, en un contexto social de desigualdad, machismo, clasismo y racismo.⁶

¿Cómo explicar entonces la alegría de vivir en la escuela junto a la inseguridad que ella produce en cada individuo?, ¿No es acaso ese efecto el que condiciona las capacidades de grupo por sí misma, en relación con toda la dinámica de relaciones que un individuo puede llegar a vivenciar? Tres características son fundamentales: la primera de aspecto poblacional, es decir, a mayor problemática, mayor codependencia; la segunda, los cambios de los niños, niñas y jóvenes en relación con sus intereses y expectativas; y, por último, los cambios y permanencias de las instituciones como campo escolar estructurado.

⁶ "Concebir la violencia escolar solo desde una estructura de acción y reacciones o de conductas y comportamientos individuales, nos hace olvidar el contexto social de emergencia en el cual el fenómeno aparece en las instituciones escolares" (Flores y Retamal, 2011, p. 334).

Supongamos que las relaciones normalizadas de la educación no estén puestas en duda, sino la forma como se intensifica la relación a mayor densidad poblacional, lo que expresa un mayor énfasis en la codependencia de los estudiantes y lo que deriva en mayor presencia de conflicto a mayor dificultad de permanencia en un lugar. Esto es algo que debe evaluarse como parte de las políticas de jornada integral, que aumentan la responsabilidad de tiempo en las débiles infraestructuras educativas del país, y que permiten de forma ampliada la reiteración de violencia entre estudiantes, y entre ellos y profesores. El problema no es que no haya existido conflicto, sino que se presenta que, a mayor densidad poblacional mayor intensificación y diversificación del conflicto escolar. No obstante, y pese a la intensificación del conflicto, la convivencia entre los individuos en los colegios es uno de los medios normalizados de socialización exitoso para el desarrollo psicosocial de los estudiantes, además de encontrar un espacio definido para las condiciones y capacidades de aprendizaje, que permiten que exista un agrado por la asistencia a la institución educativa, puesto que la mayor densidad de individuos en el espacio educativo también trae la probabilidad de mayor socialización y crecimiento personal.

En segundo lugar, los intereses y expectativas a lo largo de la estancia en la institución educativa van cambiando, lo que evidencia

mayores problemáticas en algunas franjas de edad. Esto permite reconocer que no existe una tendencia única en el comportamiento de la población educativa, sino que es la forma como el desarrollo objetivo de las características socio-biológicas se corresponden con los intereses subjetivos individuales en las expectativas de niños y niñas, adolescentes y jóvenes. Lo que se presupone debe ser acompañado de una relación familiar estable, es compartido cada vez más por la responsabilidad del crecimiento y desarrollo individual en cada institución. Reconocer las disposiciones que muy abiertamente se comentan como “lo que debe aprenderse en casa” y “lo que se aprende en el colegio”, puede que sea una ficción de individuos que piensan y accionen con una racionalidad suficiente para evidenciar tal división. No obstante, ese grado de comportamiento esperado es una situación ideal que se adjudica infortunadamente en los menores de edad (Mockus et al., 1995). No es posible separar las expectativas y vivencias, pues el tiempo de coacción social no responde a divisiones de tiempos, sino a procesos integrales de desarrollo personal.

Por último, y en grado de mayor problemática social en el país, se considera el letargo de la transformación de la infraestructura educativa, donde no se ha consolidado una política necesaria para construir conjuntamente una organización social acorde a los procesos necesarios de la reproducción social libre y autónoma.

Hablar de transformación estructural de la reproducción social en el país, implica hablar de la transformación de la producción social; en otras palabras, la puesta en conjunto de esfuerzos sociales no depende únicamente del tiempo y recursos asignados a futuros trabajadores y directivos, sino en reconocer que es la coacción del sistema de desigualdad productivo el que reproduce y mantiene una hegemonía de la situación precaria de la educación. Esto pone en evidencia la situación ya discutida de los esfuerzos fragmentados por criticar las instituciones educativas, suponiendo/naturalizando que unas pocas sí son óptimas para el sistema y otras son marginadas en su contexto, y que deben subordinarse a los requerimientos del mercado. La fragmentación es doble: se fragmenta como resultado interno de la lógica mercantilista de la educación, tanto como de la fragmentación de clase que afronta la problemática de producción y reproducción social de forma separada.

4.6 A manera de conclusión: ¿cuáles posibilidades?

Las cuatro contradicciones son un resultado categórico de análisis que surge de la evaluación de los indicadores de relaciones e interacciones en los ambientes escolares, es una de las formas de obtener categorías que puedan especificar las tensiones propias de la actividad institucional educativa. Entonces, pensar la dialéctica

de la vida en el espacio educativo o dialogicidad de la educación (Freire, 2005, p. 105), es uno de los fenómenos que deben ser considerados como parte de la totalidad social que acoge el aprendizaje institucionalizado y no institucionalizado. En ese sentido, las posibilidades de transformación de la convivencia escolar deben contemplar escenarios de diálogo entre diferentes agentes y escenarios de participación. Es posible identificar que las trayectorias de acción colectiva en los ámbitos políticos y económicos no dejan de ser plurales y pertinentes en su intervención local, lo que dificulta en este momento listar los mecanismos de transformación local que han movilizadado tanto a estudiantes, familias, sindicatos y demás organizaciones que correspondan con el sector educativo. Por otro lado, y hablando específicamente de los contenidos analizados en los capítulos anteriores, pueden listarse algunas posibilidades derivadas del estudio.

Primero: es necesario tener claridad del uso, apropiación y dominio del tiempo por parte de la población en las labores de cuidado, socialización y reproducción de la sociedad en general. Las luchas por entender el fenómeno de la reproducción social y su impacto económico, tienen que ir acompañadas por el impacto general en la organización social de la población urbana y rural. Aunque la responsabilidad esté delegada/sometida principalmente a las

mujeres⁷ —como también se indica en la asociación de los datos de las encuestas—, es posible entender que no es una diferenciación solo por la justicia ante la desigualdad de género, sino que es un tema del conjunto de la población, la responsabilidad de organizar la producción y reproducción social de forma coherente para el bienestar de los individuos. Así,

es necesario que el cuidado pase de ser considerado un tema propio de las mujeres, un problema de las familias, a una necesidad social básica, un derecho universal de ciudadanía que va más allá de la dependencia para expresarse en lo más íntimo de las relaciones humanas, aun frente a sujetos considerados no dependientes y frente al propio ser (Osorio y Tangarife, 2015, p. 133).

Acompañar los procesos de lucha frente al tema de reproducción social en general, es unir la conciencia colectiva de posibilidades comunes de transformación.

⁷ “Sin importar el sector, el cuidado está principalmente a cargo de las mujeres, pues en el imaginario social patriarcal estas actividades aún son consideradas como propias de la ‘naturaleza femenina’, sin que se consideren como producto del aprendizaje o la experiencia, de tal modo que se compromete su dignificación, reconocimiento, cualificación y remuneración” (Osorio y Tangarife, 2015, pp. 130-131).

Segundo: instituir nuevos espacios de aprendizaje impulsando el Derecho a la ciudad, en donde se promueven territorios inclusivos, garantes, promotores y participativos de los derechos de los individuos y colectividades; es una construcción espacial y materializada de los derechos humanos (Molano, 2016). En ese sentido, tomar los territorios como espacios continuos y articulados en las actividades y responsabilidades de los individuos que viven y transitan las zonas urbanas y rurales. De forma correspondiente, no debe adjudicarse una responsabilidad del espacio educativo únicamente a las instituciones de educación formal, lo que ha llevado a delegar, concentrar y ocultar el aprendizaje en actividades de control, que han llevado a generar currículos internos que oscurecen y apartan la responsabilidad general de la socialización generacional. Un derecho a la ciudad incluyente requiere de una política de integración territorial del derecho a la educación –no sólo como una cuestión familiar–. La lucha por el control del tiempo, debe estar dada conjuntamente por una lucha del control y organización del espacio social destinado al aprendizaje y la educación.

Tercero: valorar la educación como derecho y bien común, y no como mercancía (Tomasevski, 2004). Uno de los pilares de lucha frente al neoliberalismo, es la comprensión de lo educativo en relación con la función cultural principal de las instituciones educativas, que es el proceso de socialización a los saberes y prácticas históricas humanas.

Para impedir que la educación se convierta cada vez más en una mercancía, es necesario imponer un repliegue de los intereses privados y de la ideología de la gestión empresarial que actualmente colonizan la escuela. Para ello, no será suficiente con palabras vagas o reglamentos burocráticos, sino que se necesitará una política que aspire a la mayor igualdad de las condiciones concretas de enseñanza para todos los alumnos. Y no sólo la igualdad de las condiciones, sino también la igualdad de los objetivos intelectuales fundamentales (Laval, 2004, p. 400).

La situación de la educación como medio para la acumulación de riqueza de algunos empresarios, ha definido una continua desaparición de los objetivos reales a una derivación comercial y mercantilista de la educación, especialmente porque al liberar al Estado de la responsabilidad de la garantía de derechos a la educación de la población, esto se constituye en un recurso de competencia entre individuos para un mejor posicionamiento social, económico, clasista y, en Colombia, racista. Lo que asegura que la convivencia, limitada por las expectativas de lucro, no constituya un proyecto civilizatorio sustentable para el país. Esto afecta tanto a las interacciones de los individuos escolarizados, como al contenido que reproducen en sus expectativas institucionales y laborales. La primera forma de dominar al pensamiento crítico, es dar estatuto de verdad a cualquiera de las opciones políticas y acciones

educativas, lo que permite que los individuos acojan como cierta la ambigüedad y terminen por banalizar la transformación social por el aprovechamiento individual de las oportunidades. Esto, reflejado en las reflexiones de los empresarios en la educación que, de forma liberal, recomiendan mayor inversión privada junto a una mayor protección de derechos (Fundación Empresarios por la Educación, 2018); lo que en la práctica es una paradoja.

Cuarto: dignificar la educación como parte de un compromiso civilizatorio y cultural. Esto implica reconocer la importancia de los espacios sociales de aprendizaje, como eje fundamental de la formación de sujetos libre y empoderados, capaces de construir asociativamente los mecanismos de producción social justa, sustentable y participativa, y no como un recurso ajustado a las necesidades de mercado actual que demerita la condición humana a un espejismo de privilegios basados en el despojo y explotación de un tiempo de larga duración. Así, la dignidad que se piensa busca enaltecer los lugares de aprendizaje y reconocer en ellos un espacio funcional y cultural que pueda mejorar las condiciones para las generaciones futuras (Whitehead, 1957), en eso radica mantener a nivel de utopía el camino de la educación para una mejor convivencia, pues no puede tenerse en cuenta la exaltación de los casos de violencia individuales como eje de la preocupación

–reproducidas propagandísticamente como forma de desviación y apaciguamiento del pensamiento crítico–, ya que esto es solo un producto de las condiciones precarizadas en que se encuentra el sistema educativo.

La desesperanza es también una forma de silenciar, de negar el mundo, de huir de él. La deshumanización que resulta del “orden injusto”, no puede ser razón para la pérdida de la esperanza, sino que, por el contrario, debe ser motivo de una mayor esperanza, la que conduce a la búsqueda incesante de la instauración de la humanidad negada en la injusticia. [...] Si el diálogo es el encuentro de los hombres [y mujeres] para ser más, éste no puede realizarse en la desesperanza. (Freire, 2005, p. 111).

Al contrario, como lo recuerda Paulo Freire, la lucha por el bien común que constituye la educación, debe ser un proceso articulado que corresponde al conjunto poblacional llevado a acciones colectivas reiteradas en una plataforma discursiva e ideológica, compartida en los valores básicos de respeto, dignidad, justicia y esperanza.

