



## Propuesta desde las sensibilidades alternativas de estudiantes en el contexto escolar<sup>1</sup>

# El derecho a la educación

Constanza Amézquita Quintana<sup>2</sup>

Investigadora del IDEP

En la actualidad, las diversas propuestas orientadas a valorar el Derecho a la Educación en Colombia centran su mirada en el cumplimiento de las obligaciones del Estado en la materia, enunciadas con bastante claridad en el esquema analítico de las 4A planteado por Katarina Tomasevski en 2004, en ese momento relatora de las Naciones Unidas para el Derecho a la Educación.

Este esquema, ratificado por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC)<sup>3</sup>, precisa que con el fin de garantizar el objetivo central del derecho a la educación, a saber, el pleno desarrollo de la personalidad humana, las obligaciones de los estados (respetar<sup>4</sup>, proteger<sup>5</sup> y cumplir<sup>6</sup>) deben enmarcarse en los siguientes cuatro componentes interrelacionados en todos los niveles de enseñanza, principalmente en la escuela primaria:

- 1 Disponibilidad.** Debe haber suficientes instituciones y programas de enseñanza en el Estado Parte. Para que funcionen adecuadamente deben tenerse en cuenta factores como infraestructura, instalaciones sanitarias para ambos sexos, agua potable, equipos docentes calificados con salarios competitivos, materiales de enseñanza, bibliotecas, servicios de informática, tecnología de la información, etc.
- 2 Accesibilidad.** Las instituciones y los programas de enseñanza deben ser accesibles a todos, sin discriminación, en el ámbito del Estado Parte. La accesibilidad consta de tres dimensiones que coinciden parcialmente: no discriminación, accesibilidad material y accesibilidad económica.
- 3 Aceptabilidad.** La forma y el contenido de la enseñanza, incluyendo los programas de estudio y los métodos pedagógicos, deben ser pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad para estudiantes y, cuando proceda, para padres y madres.
- 4 Adaptabilidad.** La educación debe adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a los requerimientos del estudiantado en contextos culturales y sociales diversos.

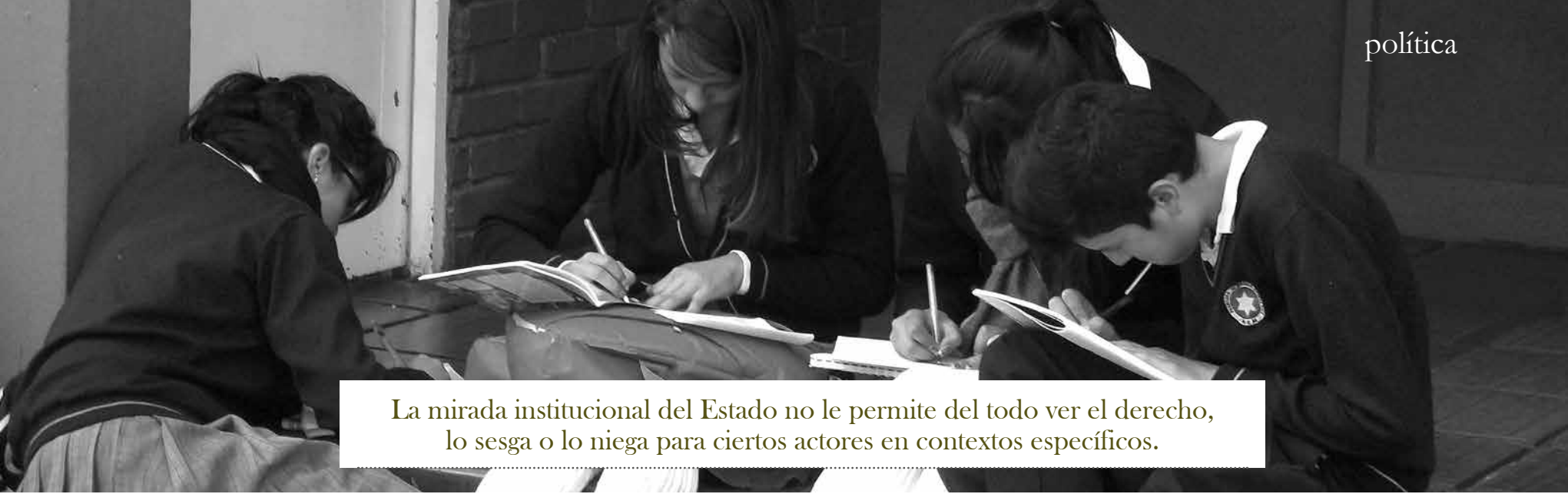
Aunque dicho esquema analítico ha constituido un gran avance para la valoración del derecho a la educación al crear un lenguaje compartido por gobiernos y organizaciones internacionales gubernamentales y no gubernamentales frente al avance del derecho, su énfasis ha estado en la valoración del derecho a la educación “desde arriba”; desde las obligaciones de los estados en la materia, dando lugar así a lo que podría catalogarse como una perspectiva dominante desde la cual se valora el cumplimiento del derecho.

A su vez, tal enfoque suele ir acompañado, por lo general, de mediciones cuantitativas y de la aplicación de pruebas estandarizadas de conocimientos en el ámbito nacional (para la “medición” de la calidad educativa y la generación de rankings internacionales). Además, al reflexionar únicamente sobre el rol de la institucionalidad estatal para garantizar el derecho a la educación, parece ubicar al Estado por encima de la sociedad y no como producto de ella. Con esto, se olvida que el derecho a la educación trasciende la visión de los deberes u obligaciones del Estado y cobra vida en tanto potencia las capacidades individuales del estudiantado y, particularmente, porque potencia su autonomía/responsabilidad, sin discriminación, para la construcción de su plan o proyecto de vida.

Asimismo, la perspectiva dominante para la valoración del derecho parece no problematizar los siguientes tres aspectos centrales concernientes al Derecho a la Educación:

- El hecho de que tal derecho no es abstracto ni neutral, pues son Estados (que obedecen a lógicas sociales particulares) los que promulgan leyes concretas para su garantía en contextos específicos. De este modo, la mirada institucional del Estado (de clase, de sexo, género, adulto-centrada, nacional, étnica, liberal, etc.) no le permite del todo ver el derecho, lo sesga o lo niega para ciertos actores en contextos específicos.
- La diversidad de actores y lógicas sociales que inciden en la garantía y en la negación del derecho, entre ellos la escuela, la familia, el equipo docente y el grupo de estudiantes.
- El derecho niños, niñas y jóvenes de exigir al Estado la garantía del derecho a la educación<sup>7</sup> así como su potencialidad para ampliar la comprensión de la Educación como Derecho Humano, en tanto disponen de capacidad de auto-determinación y de sensibilidades propias.

En este sentido, valorar el derecho a la educación implica complementar la perspectiva dominante (desde la mirada estatal) con una mirada a las sensibilidades alternativas de estudiantes desde la vivencia situada y diferenciada del derecho a la educación en el contexto escolar, al constituir la Escuela -como institución social- el marco de relaciones sociales más concreto en el que ejercen y disfrutan el derecho a la educación a la vez que amplían la comprensión del mismo.



La mirada institucional del Estado no le permite del todo ver el derecho, lo sesga o lo niega para ciertos actores en contextos específicos.

## Posibilidades metodológicas: elementos para estudios e investigaciones en educación

Una vez hemos optado por emprender la valoración del derecho a la educación, desde las sensibilidades alternativas del estudiantado en el contexto escolar, surge el interrogante acerca de cuál perspectiva y criterios metodológicos podrían resultar más apropiados para captar la vivencia situada y diferenciada del derecho a la educación.

Frente a ello cabe señalar, en primer lugar, que por vivencias entendemos a todas aquellas experiencias que dejan una huella en la personalidad, es decir, que tienen relevancia en la vida psicológica de una persona. En consecuencia, comprender las vivencias del derecho a la educación por estudiantes en el contexto escolar hace necesario tener en cuenta tanto las prácticas como los saberes que se han convertido para ellos en experiencias significativas y que son así expresados por medio de sus discursos y de los discursos de otros actores centrales de la comunidad educativa como profesoras y profesores, padres y madres de familia.

En segundo lugar, vale la pena destacar que los saberes (en sentido amplio del término) se encuentran in-corporados, encarnados en sujetos atravesados por contradicciones sociales, vinculados a luchas concretas y ampliamente diversos en términos de género, raza, clase, integridad cultural, identidades, pertenencia étnica y geográfica. En consecuencia, la valoración del derecho a la educación debe hacerse considerando circunstancias socio-históricas y posiciones de sujetos concretas en el contexto escolar.

Teniendo en cuenta lo anterior proponemos retomar la categoría de *interseccionalidad*, ampliamente trabajada desde los estudios de género, y entendida como el rol que la ‘intersección’ de diferentes categorías sociales puede tener en las acciones sociales de los individuos y en su posición social, y la categoría de *translocación (translocalidad)* planteada por Agustín Lao-Montes pero proveniente de las políticas de la locación que han sido formuladas por el feminismo negro tercer-mundista. Esta categoría de *translocación* hace referencia a la multiplicidad de posiciones de sujeto y locaciones históricas (género, sexo, raza, etc.) que configuran al cuerpo humano como un sujeto, así como las

unidades geográficas de espacio (en nuestro caso unidades como país, ciudad, UPZ, localidad, barrio, vecindario, escuela) desde los cuales estos sujetos hablan y afirman su agencia.

En consecuencia, son necesarias varias precisiones sobre el enfoque metodológico:

- 1 Considerar las vivencias como una amalgama de prácticas y saberes situados requiere de un enfoque que privilegie la interpretación de los discursos de las y los sujetos a partir de la reconstrucción de las condiciones sociales e históricas de la producción, la circulación y la recepción de las narrativas, teniendo en cuenta sus escenarios espacio-temporales, sus campos de interacción, las instituciones sociales que los rodean y la estructura social a la que pertenecen. Tal enfoque es conocido por los metodólogos como “histórico-hermeneúico”.
- 2 Teniendo en cuenta que de lo que se trata es de captar las sensibilidades alternativas de estudiantes en el contexto escolar, indagando sus vivencias a partir de sus narrativas o discursos, se buscan entendimientos complejos de realidades sociales multifacéticas y siempre cambiantes en vez de una “narrativa maestra”<sup>8</sup>.
- 3 Renunciar a una “narrativa maestra” implicaría renunciar a la lógica de la inducción<sup>9</sup> o de la deducción<sup>10</sup> en el enfoque metodológico y adoptar una perspectiva metodológica “transductiva” que asume una realidad en su inestabilidad y a la vez trata de dar cuenta de la experiencia: “El camino transductivo es una (re)construcción permanente del método o meta camino a lo largo del camino, por un sujeto en proceso que sigue al ser en su génesis, en su incesante producción de nuevas estructuras”<sup>11</sup>.

Finalmente, cabe señalar que la complejidad inherente al proceso de captar las vivencias de grupos de estudiantes sobre el derecho a la educación en el contexto escolar conlleva a que el diseño de investigación sea un diseño emergente que se construye, y se vuelve a construir con base en los hallazgos –teóricos y empíricos–, que se van sucediendo en las diferentes etapas de la investigación.

1 Los planteamientos señalados en este artículo son producto de los avances del Estudio General con Desarrollos Temáticos que viene adelantando el IDEP en el Componente Educación y Políticas Públicas.

2 Investigadora del IDEP. Socióloga, Magíster en Sociología y Candidata a Doctora en Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Colombia. constanza.amezquita@gmail.com

3 DESC. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Órgano de las Naciones Unidas creado en 1985 y conformado por expertos independientes que supervisa la aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales por sus Estados Partes.

4 Los Estados Partes deben evitar las medidas que obstaculicen o impidan el disfrute del derecho a la educación.

5 Adoptar medidas que eviten que el derecho a la educación sea obstaculizado por terceros.

6 Adoptar medidas positivas que permitan a individuos y comunidades disfrutar del derecho a la educación y les presten asistencia.

7 Elemento conocido como la Exigibilidad del derecho a la educación (Accountability), planteado como la quinta A desde el marco 5-A o Marco Woodrow

Wilson, propuesto por el Centro de Derechos Humanos Robert F. Kennedy, la Clínica Internacional de Derechos Humanos de la Escuela de Derecho de la Universidad de Cornell y la Clínica Internacional de Derechos Humanos de la Escuela de Derecho de la Universidad de Virginia. Este elemento estaría en línea directa con la variable de justiciabilidad del derecho a la educación, en razón a que requiere de mecanismos establecidos que permitan a los usuarios supervisar al Estado y exigirle que cumpla con sus obligaciones.

8 Rosaldo, R. (1989). *Cultura y verdad*. México: Conaculta.

9 Se refiere al movimiento del pensamiento que va de los hechos particulares a afirmaciones de carácter general.

10 Es el movimiento del pensamiento que permite pasar de afirmaciones de carácter general a hechos particulares.

11 Ibañez J. (1985). *Del Algoritmo al Sujeto: perspectivas de la investigación social*. Madrid: Siglo XXI, p. 264; Ferreira M. (2005). *La Reflexividad Social Transductiva. La constitución práctico-cognitiva de lo social y de la sociología*. En: *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, No. 11, 2005. Publicación electrónica de la Universidad Computense. ISSN 1578-6730. Disponible en: <http://pendientede-migracion.ucm.es/info/nomadas/11/mferreira.pdf>